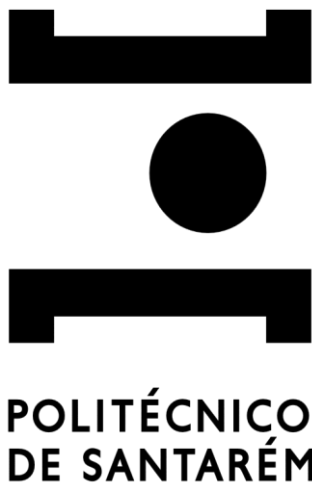


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**Inclusão dos alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do
município de Alcobaça**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

Daniela Alexandra Machado Pereira

Orientação:

Tatiana Matos de Jesus Ferreira

dezembro, 2024

Agradecimentos

Finalizada esta etapa que se materializa através do presente Relatório de Estágio, aproveito para mencionar e agradecer a todos aqueles que se fizeram presentes e contribuíram para o meu percurso, nestes últimos dois anos, pelo Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária que tanto agregou ao meu crescimento pessoal e profissional.

À coordenadora de Mestrado, Professora Perpétua Santos Silva, por sempre se mostrar disponível, ajudar e torcer pela construção de caminhos profissionais e pessoais de acordo com os objetivos individuais, tanto meus como dos meus colegas de mestrado.

À orientadora de estágio, Professora Tatiana Ferreira, por sempre se mostrar preocupada, por me tranquilizar e mostrar que todo o esforço diário, por mais mínimo que seja, é relevante, e por ficar igualmente realizada com todas as minhas conquistas deste último ano.

Ao orientador local, Dr. Paulo Araújo, por abrir as portas da Divisão de Educação e Juventude e dar liberdade dentro da oportunidade que me deu, e por encorajar a nunca realizar somente o básico e o mínimo.

A todos os colaboradores da Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça, Ana, Daniela, Inês, Manuela, Milton e Rita, por fazerem da Divisão uma casa nos últimos meses, por toda a ajuda até na mais pequena informação que precisava e por todos os momentos que me arrancaram as gargalhadas mais genuínas.

Aos meus amigos, pela compreensão e momentos de escuta onde muitas vezes desabafei, por me incentivarem e nunca me deixarem duvidar de mim e por celebrarem etapas como se fossem deles.

Aos meus pais, por todo o apoio ao longo destes dois anos de mestrado e, em especial, à minha mãe que foi a base de tudo, pelas noites que esperava acordada o tempo da viagem de Santarém até casa para ter a certeza que tinha chegado bem e por ter sido a ajuda crucial em todos os momentos.

À minha irmã, por ser confidente, o conselho que mais atentamente escuto e o vento que me ajuda a voar para onde quer que sonhe ir.

Acrónimos/Siglas

AE Benedita – Agrupamento de Escolas da Benedita

AE Cister – Agrupamento de Escolas de Cister

AE SM Porto – Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto

CMA – Câmara Municipal de Alcobaça

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EPADRC – Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister

Externato CB – Externato Cooperativo da Benedita

FAMI – Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração

FIP – Formação Inicial de Professores

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

Oeste CIM – Comunidade Intermunicipal do Oeste

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEM – Plano Estratégico para as Migrações

PII – Plano para a Integração dos Imigrantes

PLNM – Português Língua Não Materna

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do 2º ano de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, resulta do estágio curricular realizado na Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça (CMA).

O tema do trabalho, e no qual se baseou o estágio realizado, trata-se da inclusão dos alunos migrantes nas escolas de 1º ciclo do município. As pesquisas que suportaram o enquadramento teórico e o diagnóstico realizado, assentam nas trajetórias migratórias e na evolução da presença dos alunos migrantes nas escolas, assim como nas políticas educativas inerentes a esta temática. A metodologia utilizada segue a abordagem qualitativa, tendo como recurso a recolha de dados sobre a rede educativa do município e a realização de entrevistas ao chefe de Divisão de Educação e Juventude da CMA, aos diretores de agrupamento de escolas e professores das escolas de 1º ciclo do concelho de Alcobaça.

De acordo com o diagnóstico e análise de dados realizados, foi possível perceber quais as principais dificuldades das escolas na inclusão dos alunos migrantes nos seus estabelecimentos. Assim, ao longo do estágio, foi possível experienciar e compreender a relevância do profissional de Educação Social no levantamento de problemas e a elaboração de propostas de intervenção para a resolução e a prevenção dos mesmos.

Palavras-chave: Alunos Migrantes; Inclusão; Meio escolar; Autarquia; 1º ciclo do ensino básico

Abstract

This internship report, developed as part of the second year of the Master's in Social Education and Community Intervention at the School of Education of the Polytechnic Institute of Santarém, is the result of a curricular internship carried out at the Division of Education and Youth of the Alcobaça City Council.

The theme of the work, which was the focus of the internship, addresses the inclusion of migrant students in primary schools within the municipality. The methodological research that supported the theoretical framework and the diagnosis made is based on migration trajectories and the evolution of the presence of migrant students in schools, as well as the educational policies related to this topic. The methodology used follows a qualitative approach, utilizing data collection about the municipality's educational network and conducting interviews with the head of the Division of Education and Youth of the Alcobaça City Council, school grouping directors, and primary school teachers in the Alcobaça municipality.

Based on the diagnosis and data analysis, it was possible to identify the main challenges faced by schools in including migrant students in their institutions. Thus, throughout the internship, it was possible to experience and understand the importance of the Social Education professional in identifying problems and developing intervention proposals to resolve or prevent them.

Key-words: *Migrant Students; Inclusion; School Environment; Municipality; Primary Education (1st Cycle)*

Índice

Agradecimentos.....	I
Acrónimos/Siglas	II
Resumo.....	III
<i>Abstract</i>	IV
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas.....	VII
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento contextual do local de estágio	4
1.1 - Caracterização territorial do Município de Alcobaça	4
1.2 – Caracterização Sociodemográfica do Município	5
1.3 – Caracterização institucional	5
1.3.1 – Câmara Municipal de Alcobaça	5
1.3.2 – Divisão de Educação e Juventude	7
1.4 – Caracterização da oferta educativa do Município	9
1.5 – Pertinência do estágio na Divisão de Educação e Juventude	10
Capítulo 2 – Enquadramento teórico.....	12
2.1 – Fluxos Migratórios em Portugal.....	12
2.2 – Alunos migrantes no ensino educativo português	18
2.3 – Políticas educativas europeias e nacionais para a inclusão dos alunos migrantes.....	21
2.4 – Inclusão dos alunos migrantes em meio escolar	26
2.5 – Educação intercultural.....	28
Capítulo 3 – Metodologia.....	31
3.1 – Procedimentos de recolha de dados.....	31
3.2 – Amostra	34
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados.....	36
4.1 – Rede educativa de Alcobaça	36
4.2 – Perspetivas dos entrevistados	40

5. Proposta de Intervenção	61
6. Considerações Finais.....	64
Referências Bibliográficas	66
Anexos.....	71
Anexo 1 – Dados demográficos do município de Alcobaça	71
Anexo 2 - Organograma da Câmara Municipal de Alcobaça.....	73
Anexo 3 – Rede educativa pública do município de Alcobaça	74
Anexo 4 – Consentimentos informados dos entrevistados.....	75
Anexo 5 – Guião de entrevista do chefe de Divisão de Educação e Juventude	81
Anexo 6 – Guião de entrevista dos diretores de agrupamentos de escolas	85
Anexo 7 – Guião de entrevista dos professores de 1º ciclo.....	91

Índice de Figuras

Figura 1 – População estrangeira residente em Portugal e percentagem de estrangeiros no total da população portuguesa, entre os anos de 2011 e 2022	16
Figura 2 – Evolução do número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, entre os anos letivos 2010/2011 e 2021/2022	19
Figura 3 – Nacionalidades estrangeiras nas escolas de 1º ciclo do município	39

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Nacionalidades estrangeiras residentes mais representadas em Portugal, no ano de 2022	17
Tabela 2 – Número de alunos por agrupamento de escolas e nível de ensino, no ano letivo 2023/24	37

Introdução

O presente trabalho concebe o Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito do estágio curricular integrante do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. O estágio curricular decorreu entre novembro de 2023 e maio de 2024, na Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça.

O estágio curricular desenvolvido e, conseqüentemente, o presente trabalho assentam sobre a temática da *Inclusão dos alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do município de Alcobaça*. A migração revela-se como um tema cada vez mais presente na sociedade, dado o aumento de fluxos migratórios de entrada no país, o que veio acompanhar os altos valores de fluxos migratórios de saída existentes há largas décadas em Portugal. Nos últimos anos, o país tem assistido a uma crescente entrada de imigrantes vindos dos mais variados países de origem, levando a uma adaptação do país, bem como das suas instituições a esta chegada. Tal fenómeno tem se verificado igualmente no concelho de Alcobaça, levando a um aumento de famílias migrantes que se estabelecem no território do concelho.

Em consequência deste aumento de migrantes, verificou-se também um aumento de alunos migrantes nas escolas do concelho de Alcobaça, o que despertou a atenção da Divisão de Educação e Juventude. Deste modo, a temática escolhida para o presente trabalho, surge no âmbito de reuniões realizadas com parte da equipa da Divisão nas quais foram abordados temas decorrentes das necessidades por eles sentidas e do interesse em conhecer as realidades dos alunos, e famílias, do município para além do que os dados estatísticos apresentam. De forma a ajustar o público-alvo ao período de realização do estágio, que seguiu uma abordagem investigativa, do vasto leque de alunos do município foi selecionado como público-alvo os alunos de 1º ciclo das escolas dos agrupamentos.

Posto isto, foi realizado um diagnóstico acerca das práticas e perspetivas relativas à inclusão de alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do município de Alcobaça. Este diagnóstico contemplou duas fases distintas, a primeira fase com um cariz mais quantitativo, assentando na recolha e sistematização de dados estatísticos sobre o município de Alcobaça e a sua rede educativa.

Numa segunda fase, foi adotada uma abordagem qualitativa, onde se realizaram entrevistas semiestruturadas a três grupos de atores-chaves do sistema educativo do concelho, como o chefe de Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça, os diretores de agrupamento de escolas da rede pública do município e, por fim, os professores de 1º ciclo do ensino básico desses mesmos agrupamentos de escolas. A escolha destes atores deve-se à sua relação, de forma hierárquica, com a rede escolar do município, bem como com a sua proximidade com os alunos migrantes do 1º ciclo, e à temática sobre estes inerente.

As entrevistas realizadas aos diferentes grupos de participantes foram analisadas e interpretadas segundo diferentes dimensões de análise, nomeadamente o aumento de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas do município, a inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas do município, as aulas de Português Língua Não Materna, o sucesso escolar dos alunos de nacionalidade estrangeira, o papel dos professores e estratégias de inclusão, o envolvimento dos agrupamentos de escolas e autarquia na inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas e, por último, o envolvimento das famílias dos alunos de nacionalidade estrangeira.

Neste sentido, com base na análise das entrevistas realizadas, o presente trabalho completa-se com uma proposta de intervenção que procura ir ao encontro das necessidades e dificuldades manifestadas ao longo dos discursos proferidos pelos entrevistados. Esta proposta de intervenção tem como base os princípios da Educação Social, a busca pela inclusão e equidade mediante a elaboração de estratégias que atendem às necessidades e envolvimento dos indivíduos implicados.

Posto isto, o presente trabalho encontra-se assim estruturado em cinco capítulos, englobando ainda a introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento contextual do local de estágio, que inclui a caracterização territorial e sociodemográfica do município de Alcobaça, a caracterização institucional, a caracterização da oferta educativa do município e, por fim, a pertinência do estágio. O segundo capítulo é relativo ao enquadramento teórico que aborda os fluxos migratórios em Portugal, os alunos migrantes no ensino educativo português, a inclusão dos alunos migrantes em meio escolar e as suas políticas educativas, tanto europeias como nacionais e, por fim, a educação intercultural.

O terceiro capítulo abrange a metodologia que explana a abordagem utilizada no presente trabalho, os procedimentos de recolha de dados e a amostra que participou nesses mesmos procedimentos. Interligado à metodologia, surge a apresentação e análise dos resultados, presente no quarto capítulo, tanto dos dados da rede educativa de Alcobaça e das perspetivas dos entrevistados. Por último, o quinto capítulo expõe a proposta de intervenção planeada de acordo com os dados e perspetivas recolhidos, tendo em conta uma perspetiva do profissional de Educação Social e da sua atuação e intervenção nos mais diversos contextos.

Capítulo 1 – Enquadramento contextual do local de estágio

1.1 - Caracterização territorial do Município de Alcobaça

O Município de Alcobaça, localizado no distrito de Leiria, insere-se na região Centro de Portugal, de acordo com a Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) II, e na sub-região Oeste segundo a NUTS III. A sua delimitação geográfica inclui a Marinha Grande a norte, Leiria, Porto de Mós e Rio Maior a leste, Caldas da Rainha a sudoeste e a Nazaré a oeste.

Contando com uma área total de 408 km², e uma densidade populacional de 135 habitantes por km², conforme os dados dos Censos 2021 (INE, 2024), o município de Alcobaça abarca um total de treze freguesias e uniões de freguesia, tais como Alfeizerão, Aljubarrota, Bárrio, Benedita, Cela, Évora de Alcobaça, Maiorga, São Martinho do Porto, Turquel, Vimeiro, a União das freguesias de Alcobaça e Vestiaria, a União das freguesias de Coz, Alpedriz, Montes e a União das freguesias de Pataias e Martingança. No ano de 2021, acolhia cerca de 54 965 habitantes, valor que em 2011 se apresentava mais elevado com 56 688 habitantes (ver Anexo 1).

A cidade de Alcobaça, historicamente e ainda hoje em dia, encontra-se fortemente vinculada à presença da Ordem de Cister, que durante cerca de setecentos anos se estabeleceu no Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça, erguido pelos monges, considerado um dos maiores mosteiros cistercienses do mundo, edificado no encontro dos rios Alcoa e Baça. Os monges, no século XII, para além das suas ocupações religiosas e culturais, desenvolveram um sistema agrícola bastante proveitoso utilizando os coutos de Alcobaça, compostos por treze vilas. Séculos mais tarde, a vila de Alcobaça recebe o foral pelo rei D. Manuel, levando a que, em meados do século XVII, a maioria dos coutos se tornem dos habitantes das vilas e dos seus concelhos, sendo elevada a cidade a 30 de agosto de 1995 (Mosteiro de Alcobaça, 2024).

1.2 – Caracterização Sociodemográfica do Município

Como referido anteriormente, segundo os Censos, no ano de 2021 residiam no município de Alcobaça cerca de 54 965 habitantes, demonstrando um decréscimo face aos 56 688 habitantes contabilizados no ano de 2011. Do total de habitantes residentes no ano de 2021 no município, cerca de 48% eram do sexo masculino e 52% do sexo feminino, a percentagem da população idosa correspondia a 26%, a população estrangeira assumia a percentagem de 5% da população total e 12% equivalia à percentagem de crianças até aos 14 anos de idade (ver Anexo 1).

De acordo com os Censos de 2021, a pirâmide etária correspondente à população residente do município de Alcobaça revela que a maior concentração populacional se encontrava entre os 50-54 anos e os 70-74 anos, sendo a faixa dos 50-54 anos a mais representativa. Em relação à distribuição da população residente pelas freguesias do concelho, torna-se possível identificar as freguesias com mais população, nomeadamente Benedita, União de Freguesias de Alcobaça e Vestiaria e União de Freguesias de Pataias e Martingança, com 15.4%, 13.2% e 12.2%, respetivamente. Por outro lado, Bárrio, Vimeiro e Maiorga são as freguesias com menos residentes, com apenas 2.6%, 3.1% e 3.4%, respetivamente (ver Anexo 1). Em termos económicos, o município é dominado pelo setor terciário, que representa 58,5% da atividade, seguido pelo setor secundário com 37,8% e, por último, o setor primário que contribui apenas com 4,7%.

1.3 – Caracterização institucional

1.3.1 – Câmara Municipal de Alcobaça

A Câmara Municipal de Alcobaça (CMA) dispõe das competências previstas na Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, que estabelece o regime jurídico das autarquias locais, e o estatuto das entidades intermunicipais. Esta lei aprova o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e as entidades intermunicipais e, por fim, estabelece o regime jurídico do associativismo autárquico, como se encontra presente no artigo 1º da referida lei. Atualmente, a CMA é presidida pelo Dr. Hermínio Rodrigues e conta com a colaboração de seis vereadores.

A Estrutura e Organização dos Serviços da Câmara Municipal de Alcobaça encontra-se decretada no Despacho n.º 12870-B/2021, de 31 de dezembro de 2021, posteriormente alterado por outros despachos, sendo que a sua última alteração encontra-se no Despacho n.º 299/2024, publicado a 12 de janeiro de 2024. A estrutura nuclear da Câmara Municipal de Alcobaça é constituída por três departamentos municipais, o Departamento de Administração Geral, o Departamento de Infraestruturas e Ambiente e o Departamento de Ordenamento e Território, como referem os artigos 1º e 2º do Despacho anteriormente mencionado. O artigo 1º determina que a estrutura é composta por vinte e cinco unidades orgânicas flexíveis, das quais dezassete Divisões e oito Unidades, e por nove subunidades orgânicas. Relativamente à estrutura matricial, esta é composta por duas equipas multidisciplinares.

Na sua estrutura flexível, a CMA abrange unidades flexíveis, sob diretoria do Presidente ou Vereador com competência delegada para tal fim, tais como a Divisão de Gestão Financeira, Divisão de Felicidade e Ação Social, Divisão de Educação e Juventude, Divisão de Felicidade, Saúde e Bem-Estar e Divisão de Cultura e Desporto, como se encontra referido no n.º 2 do artigo 12º do Despacho n.º 299/2024, de 12 de janeiro. As outras unidades orgânicas atuam na dependência dos Departamentos anteriormente referidos, no caso do Departamento de Administração Geral funcionam a Divisão Jurídica, a Divisão de Modernização Administrativa, a Divisão de Inovação e Transição Digital, a Divisão de Contratação Pública e a Divisão de Recursos Humanos. A Divisão de Infraestruturas, Divisão de Conservação e Manutenção, Divisão de Valorização Territorial e Divisão de Estudos e Projetos integram o Departamento de Infraestruturas e Ambiente. Por último, o Departamento de Ordenamento e Território abarca a Divisão de Obras Particulares, a Divisão de Ordenamento e a Divisão de Património Histórico e Reabilitação Urbana, como se encontra definido ao longo dos n.ºs 3, 5 e 6 do artigo 12º do Despacho acima referido. Estas Divisões integram diversas Unidades e, por conseguinte, diversas Secções que constam no Organograma da Câmara Municipal de Alcobaça (ver Anexo 2).

Os vários serviços e estruturas da Câmara encontram-se distribuídos por diversos edifícios ao longo da cidade de Alcobaça, constando como principal o edifício localizado na Praça João de Deus Ramos, conhecido como “palacete”, por outrora se denominar Palacete do Pena.

No subcapítulo 1.3.2, que se apresenta de seguida, é explanado de forma mais detalhada a orgânica, assim como as competências da Divisão de Educação e Juventude, onde se realizou o estágio.

1.3.2 – Divisão de Educação e Juventude

É relevante destacar a Divisão da Educação e Juventude, local onde se concretizou o estágio curricular, relativo ao 2º ano do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Este estágio teve início a 20 de novembro de 2023 e terminou a 16 de maio de 2024, sob a orientação do Dr. Paulo Araújo, chefe da mesma. A Divisão encontra-se localizada na Rua Alexandre Herculano, que dá acesso à Praça 25 de Abril, uma das principais praças da cidade, com vista para o Mosteiro de Alcobaça. Neste local, trabalham cerca de sete pessoas ao serviço da Unidade de Educação e Juventude, incluindo o Chefe de Divisão, três Técnicos Superiores e três Assistentes Técnicos.

Anteriormente, como se encontra redigido no n.º 8 do artigo 12.º do Despacho n.º 11136/2023, de 31 de outubro de 2023, a Divisão de Cultura, Educação e Juventude abrangia duas unidades, a Unidade de Educação, Desporto e Juventude e a Unidade de Cultura. Atualmente, tendo em conta o Despacho em vigor, alíneas c) e e) do n.º 2 do artigo 12.º do Despacho n.º 299/2024, de 12 de janeiro, a Divisão anteriormente referida sofreu mudanças, decompondo-se em duas, a Divisão de Educação e Juventude e Divisão de Cultura e Desporto.

De acordo com o artigo 17.º do Despacho n.º 299/2024, cabe à missão da Divisão de Educação e Juventude garantir a realização das políticas municipais de educação e juventude. Esta Divisão apresenta como funções a elaboração de projetos que tenham como princípio a valorização da comunidade educativa, a capacitação dos jovens e a participação social de todos os cidadãos. Um outro domínio é a garantia da execução das atribuições do Município no âmbito da educação, principalmente no que se refere a matérias de ação social escolar, ao provimento de refeições em refeitórios escolares, à coordenação da rede de transportes escolares e a gestão funcional das medidas de apoio à família.

Para além destas funções, a Divisão de Educação e Juventude também presta apoio ao Conselho Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Juventude e garante a gestão e a administração das atividades da Biblioteca Municipal de Alcobaça, como refere o Despacho acima mencionado.

A Divisão de Educação e Juventude apresenta uma relação estreita com os Agrupamentos de Escolas do município, de forma a garantir que as mesmas seguem as suas diretrizes e promovam a qualificação das crianças e dos jovens académica e pessoalmente. Como referido anteriormente, a Divisão elabora e apoia projetos desenvolvidos para e pelas escolas do município, que promovem a capacitação das crianças e jovens e contempla a educação não formal, que se encontram presentes no Plano de Atividade Educativas do município. Para além disso, a Divisão de Educação e Juventude também é responsável pela gestão do pessoal não docente presente nas escolas do município e, como mencionado acima, garante a execução de funções no âmbito da ação social escolar, através da Ação Social Escolar Alargada, e do fornecimento de refeições escolares que requerem a criação de protocolos com diversas entidades. A estas funções acresce a gestão dos transportes escolares e as medidas de apoio à família através das Atividades de Animação e Apoio à Família, destinadas à educação pré-escolar, da Componente de Apoio à Família, no âmbito do 1º ciclo do Ensino Básico, e das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Alguns dos domínios, anteriormente descritos, afetos à Divisão de Educação e Juventude advêm das competências no âmbito da educação que se encontram incumbidas aos órgãos municipais e entidades intermunicipais, legislado no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Este decreto efetiva a transferência de competências para os órgãos municipais e entidades intermunicipais, no âmbito da educação, e regula o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, como se encontra definido no artigo 1.º do mesmo decreto. Ao abrigo dos órgãos municipais, em matéria de educação, compete o seu envolvimento no planeamento, gestão e execução de investimentos e, aos órgãos das entidades intermunicipais incumbe a organização intermunicipal da rede de transporte escolar e da oferta educativa de nível supramunicipal, de acordo com o artigo 3º do Decreto-Lei mencionado acima.

Conforme indica o Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, a transferência de competências no domínio da educação, anteriormente afetas ao Ministério da Educação, para as autarquias locais e entidades intermunicipais acarreta uma uniformidade no exercício das mesmas, já que as autarquias locais dispunham de algumas competências no âmbito da educação há largas décadas. Esta transição de competências no domínio da educação leva a desafios para as autarquias locais e entidades intermunicipais, uma vez que compete a estes o investimento na rede educativa, como a construção, o equipamento, conservação e manutenção de edifícios escolares, visível no capítulo III do referido decreto. Assim como, compete às autarquias locais a gestão do pessoal não docente que apresentava vínculo com o Ministério da Educação, bem como a contratação do pessoal não docente para exercer funções nas escolas da rede escolar pública, como se encontra descrito no artigo 42.º do decreto acima mencionado.

1.4 – Caracterização da oferta educativa do Município

A educação encontra-se presente, desde muito cedo, na história de Alcobaça e a sua importância no município perpetua-se até aos dias de hoje. O primeiro grande marco da instrução em Alcobaça surge na segunda metade do século XIII, no âmbito das escolas monásticas, através da abertura das suas lições a pessoas externas à Ordem.

Esta iniciativa do Abade D. Frei Estevão Martins culminou com a primeira aula pública no Reino de Portugal realizada no Mosteiro de Alcobaça, no ano de 1269. Continuamente, Alcobaça fez parte integrante do percurso da instrução pública portuguesa por meio do seu envolvimento na revolução pedagógica criada no seio da instrução primária, através da propagação do Método João de Deus e do aparecimento dos primeiros Jardins-Escola, em 1914. Destaca-se também na história da educação e de Alcobaça, a primeira escola agrária feminina, em 1926, e mais tarde, no ano de 1964, a formação da primeira cooperativa de ensino em Portugal. Mais recentemente, em 2012, a criação de um dos maiores Agrupamentos de Escolas do país, o Agrupamento de Escolas de Cister e, em 2019, a cidade juntou-se à Rede de Cidades de Aprendizagem da UNESCO.

Relativamente à Carta Educativa¹ do município de Alcobaça, a sua última versão disponível conta do ano de 2007 e expõe diversos eixos prioritários da política municipal. Tendo objetivos a cumprir e diversas medidas de intervenção na rede educativa como a construção de centros escolares e o consequente encerramento de algumas escolas básicas, cujas mudanças são visíveis atualmente.

Posto isto, atualmente, a rede educativa pública de Alcobaça é composta por três Agrupamentos de Escolas, o Agrupamento de Escolas de Cister (AE Cister), o Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto (AE SM Porto) e o Agrupamento de Escolas da Benedita (AE Benedita), e duas escolas não agrupadas, o Externato Cooperativo da Benedita (Externato CB), um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, e a Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister (EPADRC), esta de carácter unicamente profissional (ver Anexo 3).

1.5 – Pertinência do estágio na Divisão de Educação e Juventude

Como referido anteriormente, o estágio realizado no âmbito do 2º ano do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, teve como instituição de acolhimento a Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça. Precedentemente ao estágio curricular, realizaram-se algumas reuniões com o chefe da Divisão acima referida e orientador do estágio mencionado, Dr. Paulo Araújo, e com o sociólogo Milton Dias. E estas reuniões foram importantes, na medida em que permitiram um primeiro contacto com a instituição de acolhimento, bem como a identificação das principais potencialidades e constrangimentos da rede educativa do concelho. Nestas reuniões foram abordados alguns temas decorrentes de necessidades sentidas pela equipa da Divisão, relacionadas com as escolas do município e que, pela sua relevância e emergência de atuação, seriam pertinentes para a realização de um estágio curricular.

¹ A Carta Educativa, segundo o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, trata-se de um recurso de planificação e organização relativo a edifícios e equipamentos educativos identificados no município, consoante as ofertas educativas e formativas existentes e que seja necessário atender, e pretende garantir que os recursos educativos tenham um melhor aproveitamento tendo em conta o desenvolvimento de cada município.

A Divisão de Educação e Juventude tem expressado algumas preocupações em relação aos alunos do município, e suas famílias, destacando a importância de conhecer as suas realidades de forma mais aprofundada e abrangente, indo além dos números que os dados estatísticos devolvem que, embora importem para conhecer a realidade educativa do concelho, não fornecem informação detalhada que permita compreender as experiências e constrangimentos enfrentados pelos estudantes do concelho e as suas famílias.

Esse conhecimento torna-se fundamental para prevenir e intervir sobre algumas problemáticas, contribuindo para a definição de estratégias de ação educativa, o que vai ao encontro dos objetivos do estágio curricular mencionado. De entre as diferentes temáticas, o foco do estágio, e do presente trabalho, focou-se na inclusão dos alunos migrantes nas escolas do município, cuja presença tem aumentado significativamente, conforme abordado nas reuniões anteriormente referidas. Dada a amplitude da rede educativa do município de Alcobaça, o estágio, realizado seguindo uma abordagem investigativa, delimitou o seu público-alvo para os alunos de 1º ciclo das escolas dos agrupamentos.

A escolha deste nível de ensino deve-se, primeiramente, à necessidade de delimitar o público-alvo tratado no presente estágio, e consequente abordagem investigativa, tendo em conta o curto período de realização do mesmo, como também a um melhor aprofundamento e tratamento dos dados recolhidos. Por outro lado, a escolha de alunos pertencentes ao 1º ciclo deve-se também ao facto de este ser um dos níveis de ensino com maior representatividade na rede educativa, segundo o parecer abordado no decorrer das reuniões acima mencionadas, bem como se tratar de um ciclo de estudos com maior relevância no que toca à aquisição de valores e aprendizagens basilares para as crianças e que as acompanharão no decorrer do seu percurso pessoal e académico.

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

2.1 – Fluxos Migratórios em Portugal

Ao longo dos anos, Portugal foi um país pautado por movimentos migratórios, sendo que, durante várias décadas, ficou conotado como um país de emigração devido à grande massa de cidadãos portugueses que abandonou o país. Posteriormente, na década de 80, com o crescimento da chegada de população oriunda de outros países, a imigração passou a ter uma maior relevância no país, apesar de não superar os valores de emigração (Araújo, 2008). Sem prever o fluxo de população que o país acolheu desde a década de 2010, Araújo (2008) considerava que, na primeira década do presente século, Portugal se constituía como um país tanto de emigração como de imigração. Assim, a imigração não pode ser encarada como um fenómeno simplista, mas o resultado de diversos processos que a constituem como complexa e heterogénea, motivada por diferentes razões, estratos sociais e percursos migratórios (Góis & Marques, 2018).

Deste modo, abordando esta temática no decorrer do presente trabalho, revela-se pertinente, primeiramente, clarificar o conceito de migração. A migração consiste na deslocação de um indivíduo ou um grupo de indivíduos de um local ou país para outro, denominado de país de acolhimento, muitas vezes com características diferentes do país de origem (Araújo, 2008; Capucha, 2019). Outro autor, define migração como o movimento de um espaço para outro “que inclui processos de integração (na sociedade de partida) e de (re)integração (na sociedade de chegada) dos migrantes” (Pires, 2003, citado por Rodrigues et al., 2013, p. 89). Tendo em conta que os termos de imigração e emigração classificam a entrada e saída, respetivamente, de indivíduos para um determinado destino, o conceito de migração envolve estes dois conceitos, alheando-se de direções e identidades. Assim, a migração consiste em “movimentos que, de unidirecionais, se transformam tipicamente em oscilatórios, sem distinção explícita entre origem e destino, entre quem parte e quem chega” (Rocha-Trindade, 1995, citado por Araújo, 2008, p.28).

Posto isto, a migração pode apresentar diferentes formas de classificação como a migração nacional, internacional e migração voluntária, onde o indivíduo decide por sua vontade abandonar o seu país, ou involuntária, em que o indivíduo devido à ausência de recursos vê-se obrigado a abandonar o país de origem (Capucha, 2019; Rodrigues et al., 2013). A mesma diferenciação de classificação também é aplicável ao conceito de migrante visto que, segundo a Organização Internacional para as Migrações, migrante é qualquer pessoa que se mova de um espaço para outro, dentro do mesmo território nacional ou atravessando uma fronteira, independentemente do seu estatuto legal, duração, voluntariedade e causas do seu movimento migratório (Santos et al., 2022).

Progressivamente, nas últimas décadas, o fenómeno da imigração em Portugal tem merecido uma maior atenção por parte da comunidade académica, meios de comunicação, da opinião pública e dos diferentes atores políticos, conforme evidencia Capucha (2019, p. 11) “A preocupação dos organismos públicos está cada vez mais centrada na imigração, havendo uma grande produção de políticas de integração de migrantes para se lidar com esta nova realidade”. A pessoa ou grupo de pessoas que realiza este processo de imigração, entrando e estabelecendo-se num país diferente do qual partiu, por um período superior a um ano, é denominado de imigrante. Todavia, esta definição não é tida em conta de modo a instrumentalizar-se na elaboração de estatísticas relativamente ao fenómeno migratório, devido à constatação da inexistência de “uniformização quanto à forma como os diferentes países operacionalizam estatisticamente o conceito de imigrante, não havendo consenso internacional acerca do que contar” (Oliveira, 2023, p. 10).

No caso português, classificar os indivíduos segundo a sua naturalidade não é uma possibilidade devido à ausência de informação sobre esta dimensão nas fontes de dados estatísticos disponíveis. Contrariamente à informação sobre a nacionalidade dos indivíduos que se encontra disponível na maioria das fontes, sendo assim utilizada para classificar os indivíduos imigrantes, a dimensão da sua população e as suas características (Oliveira, 2023). Mesmo que a nacionalidade “seja um critério objetivo e exclusivo, importa reconhecer que traz consequências analíticas, uma vez que se traduz apenas numa aproximação ao universo de imigrantes no país, não se sobrepondo inteiramente à realidade” (Oliveira, 2023, p.11).

Tal acontece devido à existência de indivíduos com nacionalidade estrangeira, já nascidos em Portugal, que não apresentam qualquer experiência de imigração, sendo somente descendentes de imigrantes herdando a nacionalidade dos progenitores. E, por outro lado, devido à aquisição de nacionalidade portuguesa por parte de indivíduos imigrantes, o que leva à exclusão destes dois grupos face ao critério da nacionalidade. A informação estatística é complexa e proveniente de inúmeras fontes, pelo que nem sempre permite refletir com precisão e rigor o fenómeno da imigração, assim como a dimensão e características da população imigrante (Oliveira, 2023).

A imigração sempre esteve presente na história de Portugal através da chegada ao país de grupos muito particulares até ao início do século XX, porém a emigração marcou o século anterior e, conseqüentemente, o país contou com dois momentos de forte imigração. O primeiro, entre os anos 1855 e 1930, contou com 2 milhões de portugueses a emigrar para diversos países, principalmente o Brasil (Pires et al., 2010). Num segundo momento, esse valor é ultrapassado pelos mais de 2 milhões de pessoas que emigraram entre os anos 1931 e 1975, com a França como um dos principais destinos eleitos pelas mesmas (Pires et al., 2010). Neste século, o emigrante português era, maioritariamente, do sexo masculino, analfabeto e sem qualificações. Visto que a maioria da emigração era composta por homens, tal influenciou a demografia portuguesa, tornando-a desigual e com uma proporção elevada de mulheres. Acrescendo, a demografia portuguesa ficou afetada, a partir de 1900, dado que cerca de um terço do seu crescimento foi subtraído pela emigração (Pires et al., 2010). As insatisfações económicas e a diminuição da mão de obra em Portugal impulsionaram a emigração e esta, por outro lado, equilibrou o mercado económico e cultural, assim como privilegiou das ações económicas e sociais dos indivíduos que retornavam de outros países. As remessas são exemplo do impacto que a emigração apresentou na economia de Portugal, contribuindo para o seu equilíbrio e proporcionando a abertura desta ao exterior e a rapidez no crescimento económico do país na década de 60 (Pires et al., 2010).

Como fora referido anteriormente, a imigração sempre esteve presente nos movimentos migratórios de Portugal através da entrada de grupos específicos até ao início do século XX, onde se verificou um decréscimo bastante relevante nas imigrações.

Por outro lado, no período anterior a esse século, o oitocentista, os valores são considerados como uma referência, dado que os instrumentos de controlo das movimentações de entrada e saída de pessoas do país eram básicos não permitindo a quantificação da imigração nesse período (Pires et al., 2010). Antes da Segunda Guerra Mundial, Portugal recebeu um grande número de estrangeiros, fruto das tentativas de escape a ambientes de conflito e perigo presentes em variados pontos da Europa, que não se estabeleceram no país devido a medidas restritivas impostas pelo regime de ditadura vivido em Portugal na época (Pires et al., 2010).

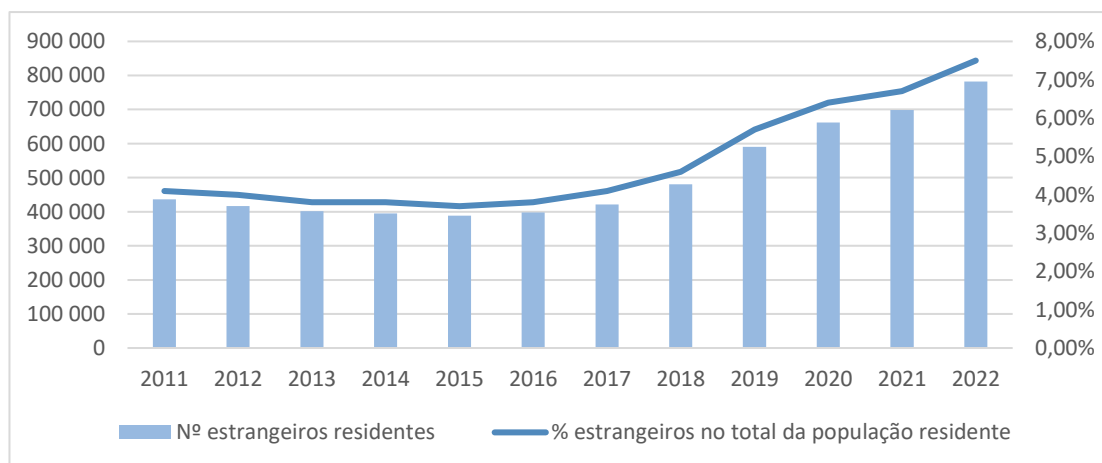
Um fenómeno que impactou o país nos anos 70, trata-se da descolonização que resultou no retorno de portugueses residentes nas ex-colónias africanas, acolhendo quase meio milhão de pessoas, o que se efetivou num aumento de 5% da população residente, iniciando assim uma nova fase na imigração portuguesa (Pires et al., 2010; Rodrigues et al., 2013). Tal aumento, que alcançou a centena de milhar no final dessa década, deve-se a um conjunto de fatores como o fim da ditadura em Portugal e da sua adesão à União Europeia (Rodrigues et al., 2013; Góis & Marques, 2018).

Um outro acontecimento que permitiu a movimentação no território português consistiu na entrada de Portugal para o Espaço Schengen, em 1995, levando ao registo de um pico de entradas de imigrantes em Portugal em 2001 (Pires et al., 2010). Até ao começo do século XXI, a imigração em Portugal resultava do “passado colonial, das relações históricas e culturais e das relações económicas do país” (Góis & Marques, 2018, p. 130). Este aumento da imigração em Portugal no início do século XXI constituído, principalmente, por imigrantes jovens adultos contribuiu para o aumento da sua demografia, conduzindo para um saldo migratório positivo ou a amenização do saldo negativo, reforçou a faixa etária mais jovem, contrariando assim a tendência demográfica naturalmente negativa da população portuguesa (Pires et al., 2010). Também no começo do século XXI, se verificou outra alteração relativa à origem dos imigrantes, predominando os imigrantes vindos de países da Europa do Leste e do Brasil. Neste contexto surge o Decreto-Lei n.º 4/2001 de 10 de janeiro que estabeleceu, através do seu artigo 55.º, a autorização de permanência dos imigrantes, que não fossem detentores de visto adequado, para que estes se encontrassem no mercado de trabalho legalmente e com direitos (Góis & Marques, 2018).

“Em resultado da atribuição destas autorizações de permanência, o volume da população estrangeira a residir legalmente em Portugal aumentou cerca de 68%” (Góis & Marques, 2018, p. 130-131), demonstrando o impacto dos processos de regularização, decorrentes das políticas migratórias portuguesas, no aumento da população estrangeira legal no país.

Nos últimos anos, Portugal rompeu com o saldo migratório negativo perceptível entre 2011 e 2016, em muito devido à crise económico-financeira que assolou a Europa nesse período, e em particular Portugal, o que levou a um aumento dos fluxos migratórios de saída e a uma diminuição das entradas (Oliveira, 2023). Desde o ano de 2016, a tendência de declínio da população imigrante inverteu-se, verificando-se um aumento do número de estrangeiros a residir no país, como se pode ver na Figura 1. De acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), em 2022 observou-se “um acréscimo da população estrangeira residente, com um aumento de 11,9% face a 2021, totalizando 781 915 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência” (SEF & GEFP, 2023, p. 8), este valor assume um acréscimo de 87,5% referente aos dez anos antecedentes (Oliveira, 2023).

Figura 1 – População estrangeira residente em Portugal e percentagem de estrangeiros no total da população portuguesa, entre os anos de 2011 e 2022



Fonte: Oliveira, 2023 (elaboração da autora)

No ano anteriormente referido, as nacionalidades com maior dimensão populacional em Portugal, constituindo um total de 66,9% do total de estrangeiros residentes no país, eram a brasileira (30,7% dos estrangeiros residentes), a britânica (5,8%), a cabo-verdiana (4,7%), a indiana (4,5%), a italiana (4,4%), a angolana (4,1%), a francesa (3,5%), a ucraniana (3,3%), a nepalesa (3%) e a guineense (3%), como é possível ver na Tabela 1.

Esta população estrangeira, no ano de 2022, caracterizava-se por ser bastante jovem, cerca de 77,1% pertencia a cidadãos potencialmente ativos, destacando-se o grupo etário dos 25 aos 44 anos. Desta população sobressai também a população jovem, até aos 19 anos, que alcançava os 13,6%, sendo superior à percentagem da população estrangeira com mais de 65 anos que apresentava os 9,3% (SEF & GEPE, 2023).

Tabela 1 – Nacionalidades estrangeiras residentes mais representadas em Portugal, no ano de 2022

Principais nacionalidades	2022	
	Nº	%
Brasil	239 744	30,7
Reino Unido	45 218	5,8
Cabo Verde	36 748	4,7
Índia	35 416	4,5
Itália	34 039	4,4
Angola	31 761	4,1
França	27 512	3,5
Ucrânia	25 445	3,3
Nepal	23 839	3,0
Guiné-Bissau	23 737	3,0
Total de estrangeiros	781 915	100

Fonte: SEF & GEPE, 2023; Oliveira, 2023 (elaboração da autora)

Em 2022, de acordo com os dados disponíveis a nível nacional, a população estrangeira não se distribuía de forma similar pelo território português, escolhendo zonas de residência tendo em conta fatores como as oportunidades de trabalho e as redes sociais de apoio (Oliveira, 2023). Posto isto, no ano mencionado, cerca de 57 municípios apresentavam uma percentagem de pessoas estrangeiras residentes superior à percentagem de estrangeiros a nível nacional, ressaltando a região Centro e Sul com distritos como Faro, Lisboa e Setúbal a receber cerca de 65,5% do total de cidadãos estrangeiros residentes em Portugal, correspondendo a 512 141 cidadãos (Oliveira, 2023; SEF & GEPE, 2023).

2.2 – Alunos migrantes no ensino educativo português

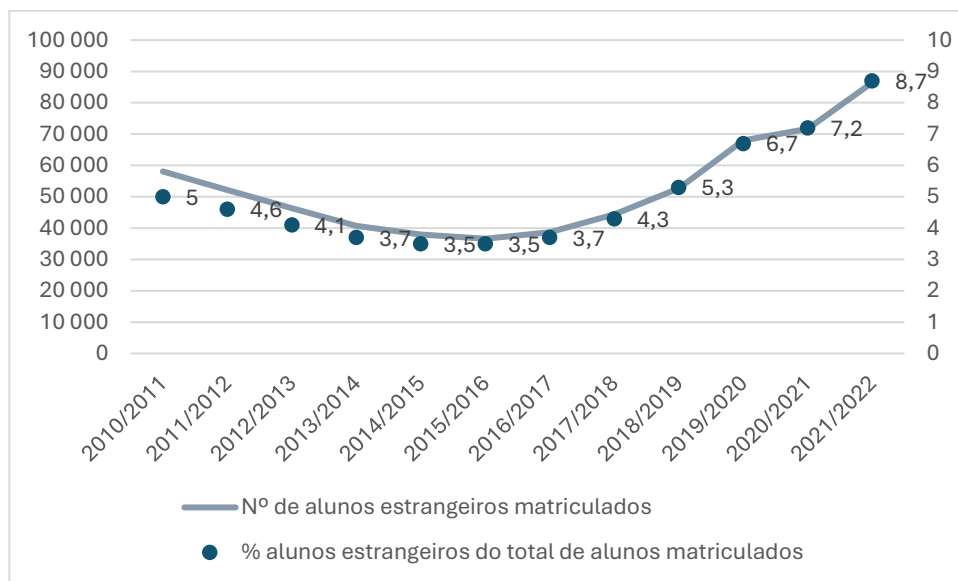
Do mesmo modo que a classificação de imigrantes tem em conta e se fundamenta segundo alguns critérios, tal é importante também na definição e determinação de quem são os alunos com origem imigrante. De forma geral, os alunos com origem imigrante são aqueles cuja sua nacionalidade não é portuguesa ou pelo menos um dos progenitores tem nacionalidade estrangeira (Seabra et al., 2023). Comumente, a definição dos alunos imigrantes é realizada através da nacionalidade do aluno isoladamente, dos seus progenitores ou do conjunto destes dois dados, apesar de alguns estudos recorrerem à nacionalidade como critério de classificação (Seabra et al., 2023).

“Em Portugal, nos dados estatísticos oficiais, produzidos e divulgados anualmente pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), é identificada apenas a nacionalidade do aluno, enquanto na produção científica predomina o recurso à nacionalidade do aluno e/ou dos seus progenitores.” (Seabra et al., 2023, p. 5)

Ainda que, em ambos os casos, se tratem de alunos com origem imigrante, no primeiro o critério utilizado contribui para a diferenciação entre os alunos estrangeiros e os alunos nacionais, enquanto que, no segundo consegue abranger os alunos com nacionalidade portuguesa e cujos progenitores nasceram fora de Portugal, o que se sucede com uma vasta proporção de alunos denominados por segunda geração de imigrantes (Seabra et al., 2023). Deste modo, torna-se perceptível que a nacionalidade enquanto critério na classificação de alunos com origem imigrante, exclui os alunos com origem imigrante que adquiriram a nacionalidade portuguesa. Em Portugal, a exclusão referida anteriormente revela-se bastante significativa. No ano letivo de 2019/2020 os alunos de nacionalidade estrangeira nos ensinos básico e secundário apresentavam uma percentagem a nível continental de 6%, porém contabilizando os alunos com pelo menos um dos progenitores com origem imigrante esse valor alcança os 15% (Seabra et al., 2023).

De seguida, serão apresentados alguns dados estatísticos sobre o número de alunos estrangeiros a frequentar os diferentes níveis de ensino em Portugal, a partir do critério de nacionalidade adotado. Dados recentes revelam que, em Portugal, no ano letivo de 2021/2022, cerca de 86 436 alunos de nacionalidade estrangeira encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário, perfazendo um aumento de mais de 14 mil alunos face ao ano letivo anterior. As oscilações dos movimentos migratórios ao longo dos anos também se verificaram e afetaram o sistema educativo português, entre os anos letivos 2010/2011 e 2015/2016. Os ensinos básico e secundário sofreram uma queda no número de alunos com nacionalidade estrangeira, porém tal cenário inverteu-se a partir do ano letivo de 2016/2017, como se pode ver na Figura 2 (Oliveira, 2023). Este decréscimo de alunos verificado entre os anos letivos 2010/2011 e 2015/2016 deveu-se não só à diminuição do número de pessoas estrangeiras que residiam em Portugal, mas também ao aumento do número de cidadãos, descendentes de imigrantes, que adquiriram a nacionalidade portuguesa (Santos et al., 2022).

Figura 2 – Evolução do número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, entre os anos letivos 2010/2011 e 2021/2022



Fonte: Oliveira, 2023 (elaboração da autora)

Tendo em conta o número significativo de alunos com origem imigrante a frequentar os ensinos básico e secundário, estes alunos assumem um peso relevante no total de alunos do ensino educativo português.

No ano letivo 2010/2011, os alunos estrangeiros assumiam uma percentagem de 5% do total de alunos matriculados nos ensinos básico e secundário, apresentando, em 2021/2022, uma percentagem de 8,7%, como é visível na Figura 2 (Oliveira, 2023). Nesse mesmo ano letivo, frequentavam as escolas públicas do ensino básico e secundário alunos com 170 nacionalidades diferentes. No ano letivo anterior, 2020/2021, a diversidade de nacionalidades era maior, agrupando cerca de 183 nacionalidades diferentes, porém a percentagem de alunos estrangeiros era menor (7,2%) (Oliveira, 2023). Cerca de 86% dos alunos com origem imigrante nos ensinos básico e secundário em Portugal continental, no ano letivo de 2019/2020¹, eram oriundos de países como a África do Sul, Alemanha, Angola, Brasil, Cabo Verde, China, Espanha, França, Guiné, Índia, Moçambique, Moldávia, Nepal, Reino Unido, Roménia, S. Tomé e Príncipe, Ucrânia e Venezuela (Seabra et al., 2023).

Considerando agora apenas os alunos matriculados no ensino básico, no ano letivo de 2021/2022, em Portugal Continental², cerca de 79 796 alunos de nacionalidade estrangeira frequentavam o ensino básico, o que corresponde 9,3% do total de alunos que frequentava esse mesmo ensino (Conselho Nacional de Educação, 2023). A nível nacional, no ano letivo anteriormente mencionado, o 1º ciclo do ensino básico foi o ciclo de escolaridade com o maior número de alunos de nacionalidade estrangeira, contabilizando 36% dos alunos matriculados no ensino educativo português (Oliveira, 2023). Relativamente às taxas de transição/conclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico, no ano letivo de 2021/2022, apresentam uma percentagem de 91,9%, próxima de 97,5% correspondente à taxa de transição/conclusão dos alunos de nacionalidade portuguesa. Esta diferença é mais significativa no ensino secundário com uma taxa de 92,6% para os alunos de nacionalidade portuguesa e 79,7% para os alunos de nacionalidade estrangeira (Conselho Nacional de Educação, 2023). A diferença de desempenho escolar entre estes dois grupos de alunos não se relaciona diretamente à condição de imigrante, mas ao que dela pode advir, como o perfil socioeconómico e o domínio da língua de instrução que podem-se constituir como barreiras ao sucesso escolar dos alunos (Oliveira, 2023).

¹ Estes dados relativos aos países de origem dos alunos migrantes, datam o ano letivo 2019/2020, pois são os mais recentes dados encontrados na bibliografia.

² A informação atualizada relativa ao número de alunos matriculados no ensino básico existente, refere-se somente à área de Portugal Continental

Atendendo às percentagens anteriormente apresentadas, evidencia-se uma curta distância entre os resultados escolares dos dois grupos de alunos, nomeadamente no ensino básico. Todavia, Portugal acompanha a disposição internacional que destaca a dificuldade sentida pelos alunos de origem imigrante para atingirem um desempenho escolar semelhante aos restantes colegas, mesmo que essa dificuldade não se manifeste nos resultados obtidos por estes nos últimos anos (Oliveira, 2023).

Posteriormente, no capítulo 4 do presente relatório, serão apresentados os dados relativos à rede educativa do concelho de Alcobaça, os quais foram recolhidos e sistematizados no âmbito do estágio realizado.

2.3 – Políticas educativas europeias e nacionais para a inclusão dos alunos migrantes

Com uma diversidade cultural cada vez mais presente na Europa nos anos 90, a necessidade de fomentar a compreensão e aceitação dessa mesma diversidade impulsionou a elaboração de um conjunto de orientações políticas comunitárias. Assim, diversas recomendações e resoluções acerca de dimensões como a diversidade cultural, interculturalidade, imigração e coesão social foram adotadas pela Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (Hortas, 2013). Atualmente, o direito das crianças e jovens com origem imigrante encontra-se assente em diversos documentos legislativos, internacionais e nacionais, nomeadamente no que se refere à integração e inclusão destas crianças em matéria de educação (Guerra et al., 2019). A Declaração Universal dos Direitos do Homem define, no seu artigo 26.º, que toda a pessoa tem direito à educação, de modo que a sua personalidade se desenvolva em todas as dimensões. Tais direitos à educação também constam na Convenção dos Direitos das Crianças, nomeadamente no artigo 2.º que assegura o seu cumprimento a todas as crianças sem qualquer discriminação (Hortas, 2013).

No ano de 2003, no decorrer da Conferência de Atenas, foi distinguido o papel da educação intercultural, resultando numa Declaração que requisita ao Conselho da Europa o fortalecimento das áreas da diversidade, educação intercultural e educação de qualidade, de modo a se elaborar um plano de ação coerente e viável. Já em 2008, o Comité de Ministros dos Estados Membros elaborou uma Recomendação acerca de políticas e práticas de integração das crianças imigrantes (Hortas, 2013).

Esta Recomendação pretendia dar resposta a um conjunto de dimensões como: o fortalecimento da integração de crianças imigrantes na escola e sociedade que as acolhe, as limitações provocadas pelo baixo domínio da língua de instrução e as experiências educativas de outros sistemas de ensino e a envolvimento da sociedade e de associações no processo de integração e inclusão das crianças imigrantes (Hortas, 2013).

No que concerne a Portugal, a Constituição da República Portuguesa define que todo o indivíduo tem direito ao ensino, assim como à igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar. Acrescenta também que o Estado tem o dever de garantir aos filhos dos imigrantes o apoio necessário para usufruir e aceder ao sistema de ensino (Hortas, 2013). Em grande parte da legislação portuguesa, assim como nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, não existe definição de aluno imigrante nem uma alusão aos seus direitos, devido a este ser considerado pela lei portuguesa um cidadão com direitos e estatutos iguais a alunos nacionais (Hortas, 2013).

No entanto, somente nos finais da década de 80 e início da década de 90, começaram a surgir diretrizes referentes à igualdade de oportunidades e respeito pela diversidade cultural elaborados pelo Ministério da Educação. Até então, as políticas educativas existentes evidenciavam a hegemonia social, ou seja, a presença de uma supremacia de uma cultura majoritária perante outras (Araújo, 2008). Em meados dos anos 80, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, presente na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que determina o plano geral do sistema educativo, como se encontra no n.º 1 do artigo 1.º da mesma lei. Porém, mesmo sem existir uma menção a alunos migrantes, a Lei de Bases do Sistema Educativo aborda o respeito pela diferença e o reconhecimento das culturas, presente na alínea d) do artigo 3.º (Mateus & Seabra, 2016). A partir desta reestruturação educativa, os documentos e legislação que referenciam o sistema educativo têm sido desenvolvidos atendendo cada vez mais à presença da diversidade cultural nos contextos educativos e à promoção de uma educação com maior qualidade (Hortas, 2013).

Esta crescente atenção para a diversidade no sistema educativo levou a uma revisão curricular do ensino básico, em 2001, através do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, no qual se salienta pela primeira vez a necessidade de as escolas criarem atividades curriculares específicas para a aprendizagem de língua portuguesa por alunos que não a apresentam como língua materna, visível no artigo 8.º do mesmo Decreto-Lei.

Mais tarde, o ensino da língua portuguesa como língua não materna instala-se no sistema educativo através do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico e no ensino secundário pelo Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro e pelo Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto, respetivamente (Santos et al., 2022).

As medidas educativas relativas à aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna foram sofrendo alterações dado o particular destaque desta enquanto um fator influenciador na inclusão escolar de alunos de origem migrante que não falam a língua de instrução (Santos et al., 2022; OECD, 2019).

“Dados de estudos internacionais mostram, por exemplo, que alunos/as de origem migrante cuja língua materna é diferente da língua de escolarização estão em desvantagem quanto ao seu desempenho escolar relativamente àqueles cuja língua falada em casa é a língua de escolarização” (Santos et al., 2022, p. 7).

Posto isto, as referências mais recentes sobre o ensino da língua portuguesa como língua não materna encontram-se definidas no artigo 12.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que estabelece a frequência na disciplina de PLNM por alunos cuja língua materna ou língua de escolarização não seja o português. Neste artigo estão mencionados os níveis de proficiência, Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1), pelos quais os alunos se organizam em grupos de 10 alunos, no mínimo, segundo a sua avaliação de conhecimento da língua portuguesa, previamente realizada. Os alunos que frequentam a disciplina de PLNM nos níveis Iniciação e Intermédio dispõem de equivalência à disciplina de Português, os alunos integrantes do nível Avançado frequentam a disciplina de Português. Uma outra referência recente ao ensino de PLNM está presente no Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que confere às escolas abertura para que estas adequem as atividades letivas dos alunos que frequentam o nível de Iniciação de PLNM, numa fase de integração destes ao sistema educativo. Desta forma, as escolas devem definir medidas de suporte à aprendizagem e inclusão de acordo com o aluno e propiciar a sua integração gradual no currículo integral correspondente ao ano de escolaridade a que pertence.

Ao longo dos últimos anos, também foram realizados planos plurianuais no domínio do acolhimento e integração dos imigrantes a partir de um trabalho em parceria entre todos os ministérios e diversos organismos públicos e instituições da administração pública, como é exemplo o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII) (Mateus e Seabra, 2016). O primeiro PII, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, vigorou entre os anos 2007 e 2009 e contava com um total de 120 medidas, das quais 16 destas eram dirigidas à área da educação. Estas medidas no âmbito educativo referem, por exemplo, a adaptação das estratégias de acolhimento escolar de acordo com as necessidades dos alunos migrantes e o reconhecimento do papel do professor na integração escolar destes alunos, o que demonstra uma tentativa de aproximação a adoção de políticas inclusivas (Mateus & Seabra, 2016). A realização deste primeiro PII, contou com a participação de ministérios, como referido anteriormente, e também dos municípios através do alargamento da Rede de Centros Locais de Apoio à Integração dos Imigrantes, de modo a investir numa integração de proximidade com o local e resultou num modelo de boas práticas relativamente a políticas públicas de integração de indivíduos imigrantes (Guerra et al., 2019; Oliveira et al., 2016).

Entre 2010 e 2013, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, vigorou o segundo PII que incluiu cerca de 90 medidas das quais 10 na área da educação e deu continuidade a algumas medidas do primeiro PII, que não foram implementadas no período de vigência do mesmo, e que se consideravam primordiais para a identificação de necessidades e abordagens inovadoras em aspetos importantes da integração dos imigrantes (Oliveira et al., 2016). Ambos os Planos, no âmbito da educação, propuseram medidas relativas à formação contínua dos professores para a interculturalidade, à definição e elaboração de uma estratégia de escola adequada ao acolhimento dos alunos imigrantes, ao aperfeiçoamento dos dados disponíveis relativamente à diversidade presente nas escolas e variedade de ofertas formativas com o objetivo de se enquadrarem com as características dos alunos (Guerra et al., 2019).

A fim de prosseguir o trabalho dos Planos anteriormente mencionados, foi elaborado o Plano Estratégico para as Migrações (PEM), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, que vigorou até 2020, e era constituído por 9 medidas dirigidas à área da educação, de um total de 106 medidas.

O PEM organiza-se segundo eixos prioritários de intervenção dos quais pertencem medidas, no âmbito da educação, direcionadas para o acolhimento e integração de imigrantes e descendentes de imigrantes. As intervenções deste Plano visam a sensibilização da formação para a Educação Intercultural e o PLNM, o combate à exclusão social e o reforço do ensino da língua portuguesa como segunda língua (Guerra et al., 2019; Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019).

No que concerne à elaboração de estratégias para a integração dos alunos migrantes nas escolas, o sistema educativo português pertence, de entre 25, aos 10 sistemas europeus que desenvolveram estratégias e planos de ação específicos no domínio da educação para fomentar a integração social e escolar e a aprendizagem da língua de instrução a alunos migrantes (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019). Com base nas diversas políticas e estratégias educativas para a inclusão de alunos de origem migrante, implementadas em Portugal, no Parecer n.º 10/2018, o Parecer sobre o Estatuto do Estudante Internacional, Portugal é mencionado como um “país pioneiro na implementação de mecanismos (políticas nacionais e locais) para a integração de migrantes, nomeadamente através de planos nacionais e municipais de acolhimento e integração de imigrantes” (Conselho Nacional de Educação, 2018 citado por Santos et al., 2022). No entanto, mesmo com a verificação de uma evolução positiva dos resultados dos alunos imigrantes e com a elaboração de medidas que visam dar resposta à diversidade presente nas salas de aulas e às adversidades que desta advém, observa-se a existência de desafios relativos à formação inapropriada de professores acerca da diversidade e inclusão (Santos et al. 2022).

Neste sentido, surge o Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI), pelo Regulamento (EU) 2021/1147 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de julho, que comporta o período entre 1 de janeiro de 2021 e 31 de dezembro de 2027, como referido no artigo 1.º do referido Regulamento. Como dispõe o artigo 3.º do Regulamento mencionado, o FAMI pretende colaborar numa gestão eficiente dos fluxos migratórios, assim como na elaboração de uma atuação conjunta no âmbito de asilo e migração. Com a aprovação do Fundo pela Comissão Europeia, diversas entidades podem ser beneficiadas, como entidades públicas, entidades privadas sem fins lucrativos, associações de refugiados ou migrantes e entidades do ensino superior e centros de investigação.

O FAMI contém objetivos específicos como a migração legal e integração, na qual pretende fortalecer a migração legal para os Estados-Membros e colaborar na integração dos migrantes, através de iniciativas como a formação em língua portuguesa, educação intercultural em contexto escolar, acesso à habitação e Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (FAMI, 2023).

2.4 – Inclusão dos alunos migrantes em meio escolar

Diversos estudos internacionais têm abordado, e considerado pertinente, a temática da integração de alunos estrangeiros no sistema educativo, assim como o seu desempenho escolar, no qual os alunos têm apresentado maiores dificuldades a atingir bons resultados, comparativamente aos alunos nacionais dos países de acolhimento (Seabra et al., 2023). A integração pressupõe a capacidade de um aluno se adaptar ao meio envolvente em que se encontra inserido, o que pode revelar alguma ambivalência, pois somente aquele que tenha a capacidade de se adaptar considerar-se-á integrado (Capucha, 2019).

Deste modo, revela-se pertinente abordar o conceito de inclusão que, apesar de poder ser associado ao de integração, estes são distintos e revelam formas de inserção igualmente diferentes (Capucha, 2019). Por um lado, como foi explanado anteriormente, a integração compreende a adaptação por parte de um aluno perante o contexto escolar, ao invés que a inclusão busca também a adaptação do contexto ao aluno, requerendo uma mudança mútua, dos que acolhem e dos acolhidos (Santos et al., 2022). Assim, a inclusão tem como pressuposto assegurar o direito à diferença, permitindo atravessar barreiras que surgem no percurso educativo dos alunos, conferindo-lhes um sentimento de respeito, valorização e pertença, através de uma inclusão escolar (Capucha, 2019; Santos et al., 2022). “A inclusão está nas “grandes coisas”, mas também nas pequenas, por vezes ignoradas e consideradas menos prioritárias” (Pappámikail & Beirante, 2022, p. 68), perceptível, por exemplo, na forma como os formulários apresentados aos encarregados de educação são construídos, as festividades desenvolvidas pela escola, assim como o tratamento dirigido a pessoas, que estão associadas a expressões menos positivas e enraizadas no senso comum (Pappámikail & Beirante, 2022).

Neste sentido, a escola não apresenta somente um papel relativo ao conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens, mas também uma ferramenta de mudança social, ao que uma escola inclusiva pretende dar resposta, primeiramente, às necessidades dos alunos, inclusive, dos alunos migrantes. Desta forma, uma escola que revele uma visão holística das crianças, confere, para além do suporte da aprendizagem do currículo, a aprendizagem da língua de instrução dos alunos migrantes, o que facilita no seu desenvolvimento escolar e pessoal, e atende às necessidades referentes ao bem-estar mental, emocional e social (Santos et al., 2022). Um dos fundamentos da educação inclusiva estabelece “que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão devem ser desenvolvidas numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre diversos intervenientes da escola, atribuindo às famílias e encarregados de educação um protagonismo inalienável” (Pappámikail & Beirante, 2022, p. 90).

Desta forma, os diretores das escolas representam um papel importante na medida em que incrementam nas escolas atitudes inclusivas e um olhar sensível às necessidades dos alunos, nomeadamente os de origem migrante, possibilitando-lhes apoio multidimensional, através de profissionais específicos e de apoio dos restantes intervenientes escolares, como alunos, professores e encarregados de educação. Os professores são um interveniente bastante relevante no percurso escolar dos alunos, impactando a inclusão de todos, em particular, os de origem migrante, demonstrando que baixas expectativas dos professores para com os seus alunos podem conduzir a um baixo ensino e perspetiva de sucesso por parte dos mesmos. Com isto, o corpo docente deve trabalhar em equipa, refletindo sobre práticas inclusivas, elaborando estratégias de trabalho e partilhando experiências, que o pode enriquecer enquanto profissionais, visto que este sente algumas dificuldades no contacto com contextos diversidade cultural e linguística, revelando necessidade de formação nesse âmbito (Santos et al., 2022).

Por último, como mencionado anteriormente, os encarregados de educação e a família dos alunos desempenham um papel na experiência de aprendizagem e inclusão dos seus educandos, visto que o seu bem-estar na escola depende da perceção e atitudes dos familiares face à escola.

No caso de Portugal, tendo em conta valores da Eurydice de 2016, os familiares dos alunos migrantes, especialmente os que não apresentam a língua portuguesa como língua materna apresentam uma perspetiva mais positiva em relação à escola, porém as diferenças nas visões dos familiares relativamente à escola em função do país de origem e da língua nativa são estatisticamente insignificantes (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019).

2.5 – Educação intercultural

Desde os anos 60, diferentes países têm vindo a demonstrar diferentes abordagens relativamente à diversidade étnica nas sociedades, como também nos sistemas educativos, sendo possível destacar as abordagens assimilacionista, integracionista, pluralista como base da multicultural e intercultural (Santos, 2015). Nos últimos tempos, um dos desafios das escolas é assegurar a inclusão de todas as formas e nos diversos espaços educativos de modo a potencializar cada aluno, garantindo o seu bem-estar. Perante este desafio, diversas abordagens educativas têm surgido, tais como a abordagem multicultural e a abordagem intercultural (Pappámikail et al. 2022).

O conceito de educação multicultural surgiu como resposta à abordagem assimilacionista que apontava para a omissão das culturas minoritárias em função da cultura dominante (Santos et al. 2022). Na educação multicultural, as culturas devem conviver num mesmo território, ou seja, segundo esta abordagem, os imigrantes, integrando a cultura minoritária, não devem se assemelhar à cultura dominante dos cidadãos nacionais, mas serem aceites por estes (Santos et al. 2022; Hortas, 2013). Uma apreciação direcionada à abordagem multicultural potencia a possibilidade de intensificar uma divisão entre grupos diferentes sem a promoção de uma relação entre eles (Hortas, 2013).

Por outro lado, a abordagem intercultural enfatiza a interação entre as diferentes culturas ao mesmo tempo que estas mantêm as suas características, de modo a potenciar a diversidade e instituir a tolerância e coesão social nos diferentes grupos (Santos, 2015; Giménez Romero, 2003). A abordagem intercultural ao centrar-se na relação entre as diferentes culturas, tenta encontrar afinidades e pontos em comum entre elas, assim como promove a aprendizagem e a colaboração mútuas.

Um outro fator da interculturalidade, que a diferencia das outras abordagens relativas à diversidade étnica, trata-se de que esta promove a interação positiva no decorrer da interação e da relação entre vários grupos (Giménez Romero, 2003). O autor Giménez Roberto (2003), procura diferenciar o conceito de interculturalidade do conceito de multiculturalismo “Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidade en la diversidad” (p. 14).

Neste sentido, os fenómenos migratórios demonstram a presença de novas culturas e a influência das mesmas nas sociedades que as acolhem, tornando-se cada vez mais interculturais. Do mesmo modo, a escola, uma vez que reflete os acontecimentos da sociedade em que se insere, também se constitui de uma diversidade cultural sobre a qual pode desenvolver e praticar uma educação para a interculturalidade. Esta deve centrar-se na criação de relações baseadas na troca, aprendizagem e diversidade, como também na coesão social, assim como dever ser passível de ser transferida para outros contextos (Santos et al., 2022; Giménez Romero, 2003).

Posto isto, a educação intercultural realça o valor da troca entre as diferentes culturas, não revelando apenas um respeito pelas suas características, mas a compreensão do outro e o estabelecimento de uma convivência estável, direcionando-se a toda a sociedade e não somente às minorias (Santos et al., 2022). No que concerne à educação intercultural em contexto escolar, a partir do ano letivo de 2018/2019, esta começa a estar presente no currículo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, estando ao cuidado dos professores abordá-la ou não no decorrer da mesma disciplina (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019). A educação intercultural encontra-se presente nas escolas a partir da criação de uma oficina de formação no âmbito da educação intercultural para professores, a efetuação de ações de sensibilização e informação e a difusão de recursos pedagógicos e ações das escolas no domínio da educação intercultural, no entanto nenhum destes métodos é de carácter obrigatório (Guerra et al., 2019).

Ainda que com as medidas de promoção da educação intercultural, no contexto escolar, anteriormente explanadas, nomeadamente na formação dos professores e divulgação de práticas, estes apresentam uma conceção sobre a educação intercultural muito reducionista, levando à identificação de práticas educativas como interculturais, mas que nem sempre se encontram de acordo com os seus propósitos (Santos, 2015).

“Por exemplo, a celebração das diferenças culturais, organizando “semanas interculturais”, “dias gastronómicos”, “dias da Paz”, etc., sem levar a cabo qualquer reflexão crítica sobre essas culturas, pode conduzir ao reforço da distância entre as pessoas, uma vez que tais práticas conduzem à construção de estereótipos e de juízos de valor sobre elas.” (Santos, 2015, p. 63-64)

Neste sentido, revela-se pertinente abordar sucintamente a conjuntura da formação dos professores no âmbito da educação intercultural. Segundo um relatório da Eurydice (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019), Portugal inclui-se nos sistemas educativos com quadros de competências de professores a nível da Formação Inicial de Professores (FIP), onde não se encontram competências no âmbito da educação intercultural, somente no decorrer do seu desenvolvimento profissional contínuo. Acrescenta que, no sistema educativo português, o quadro de competências da FIP realça as competências primordiais para que os professores consigam transmitir ensinamentos aos alunos de origem migrante e enaltece o papel do professor no contacto com estes, de forma a atender as suas necessidades e assegurar o seu bem-estar (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019).

Por outro lado, como fora sucintamente mencionado acima, ainda se verificam dificuldades por parte dos professores portugueses, visível nos 22% que afirmam sentir falta de formação contínua relativamente ao ensino em contextos de diversidade cultural e linguística (Pappámikail et al., 2022). Dado este, abordado no relatório da Eurydice, que afirma que Portugal se integra nos sistemas educativos europeus que indicam a ausência de competências dos professores para trabalhar junto de contextos interculturais como uma adversidade às políticas educativas (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019).

Capítulo 3 – Metodologia

No âmbito do estágio curricular realizado na Divisão de Educação do município de Alcobaça, foi desenvolvido um diagnóstico acerca das práticas e perspetivas das escolas do 1º ciclo do ensino básico na inclusão de alunos migrantes. Este diagnóstico contemplou uma 1ª fase de teor mais quantitativo, com a recolha e sistematização de dados estatísticos sobre o município de Alcobaça. Numa 2ª fase, foi adotado uma abordagem qualitativa, com recurso à realização de entrevistas que, pela sua abordagem em profundidade permite uma melhor compreensão da complexidade do fenómeno em estudo (Aires, 2015; Amado, 2017).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa, independentemente da sua aplicação, apresenta aspetos transversais a todos os estudos, tais como o ambiente natural da problemática em análise constituir a fonte de dados. A estes aspetos acresce os dados recolhidos serem essencialmente descritivos e tratados de forma indutiva, sem procurar recolher dados de forma a comprovar hipóteses precocemente concebidas e, por último, a perspetiva de os participantes ser bastante relevante para o estudo (Aires, 2015). Esta abordagem pode ser aplicada e utilizada de acordo com um vasto leque de técnicas de recolha de dados, sendo as mais recorrentes as entrevistas, a observação, a história de vida e a análise documental. Como afirma Aires (2015), a seleção das técnicas que serão aplicadas “depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise.” (p.13).

3.1 – Procedimentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizados num estudo têm de ser coerentes com as estratégias, métodos e materiais disponíveis (Aires, 2015), como foi referido anteriormente. Uma vez delimitada a problemática e a população referente à mesma, muitas vezes não é exequível obter informações sobre todos os elementos que a compõem, levando à aproximação de uma parte desses elementos mesmo não sendo representativo dessa população (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Deste modo, no âmbito do estágio, e de acordo com a problemática inerente ao processo investigativo que foi desenvolvido, delineou-se a realização de um diagnóstico que compreendeu duas fases distintas, mas complementares. Numa 1ª fase, de cariz quantitativo, procedeu-se ao mapeamento dos alunos de nacionalidade estrangeira e da rede educativa do município, a partir do levantamento de dados estatísticos nas plataformas do município.

Numa 2ª fase, de cariz qualitativo, procedeu-se a um diagnóstico segundo três níveis, macro, meso e micro. Ao nível macro, pretendeu conhecer-se as principais recomendações europeias para a inclusão das crianças migrantes nos sistemas de ensino, assim como, legislação e mecanismos realizados e aplicados no sistema educativo português referentes aos alunos estrangeiros e à sua inclusão nas escolas portuguesas. Num nível meso, por forma a conhecer a realidade do contexto escolar do município de Alcobaça, procedeu-se à recolha de dados referentes à rede escolar e à presença de alunos de nacionalidade estrangeira presentes no 1º ciclo da mesma. Por último, no nível micro pretendeu entender-se as perceções sobre a inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas de 1º ciclo do município, as potencialidades e constrangimentos dessa inclusão, segundo uma perspetiva tripartida, contemplando três atores chaves do sistema educativo do concelho: o chefe de Divisão de Educação e Juventude da CMA, os diretores de agrupamento de escolas da rede pública do município e, por último, os professores de 1º ciclo do ensino básico dessas mesmas escolas. Esta ótica tripartida revela uma hierarquia na relação com a rede escolar pública do município de Alcobaça e uma diferenciação de proximidade e relação com os alunos migrantes do 1º ciclo das escolas do município, assim como com a temática e práticas referentes à inclusão destes nas escolas.

Assim, de acordo com uma abordagem qualitativa foi realizado, primeiramente, um conjunto de leituras exploratórias e, mais tarde, entrevistas semiestruturadas. Esta análise de documentos permitiu levantar informação pertinente relativa à temática e ao contexto (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Por outro lado, a entrevista trata-se de uma técnica de obtenção de dados bastante utilizada, uma vez que aproxima quem estuda a temática ao contexto da mesma, permitindo a recolha de perspetivas segundo o próprio entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994).

Estas perspetivas e informações colhidas são cumulativas, pois “cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 139).

Para a realização das entrevistas revela-se crucial atender aos procedimentos ético e do regulamento geral de proteção de dados, tais como o consentimento informado dos entrevistados acerca do estudo e a proteção dos mesmos, uma vez que “as entidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77). Desta forma, este tipo de investigação deve garantir que os participantes se envolvam no estudo de forma voluntária e informada e que as suas identidades não sejam expostas, como referido anteriormente. Estas normas devem ser asseguradas e aceites através do preenchimento de um formulário pelos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Para o presente trabalho, a proteção dos entrevistados e conhecimento sobre o estudo foi assegurado através de um Consentimento Informado (ver Anexo 4), que foi disponibilizado aos entrevistados e, após a sua leitura, devidamente assinado.

A tipologia de entrevista utilizada para o presente trabalho trata-se da entrevista semiestruturada onde as questões são previamente elaboradas e organizadas segundo blocos de temas e objetivos, presentes num guião de entrevista. Este guião pode acompanhar o entrevistador servindo como apoio ao mesmo, de modo que o entrevistado comunique as suas perspetivas e experiências livremente sendo guiado pelo entrevistador através de perguntas chave quando este pretende redirecionar a entrevista consoante os seus objetivos (Quivy & Campenhoudt, 1998; Amado, 2017).

Para o presente trabalho, foram realizados três Guiões de Entrevista, um para cada grupo de entrevistados, que se encontram organizados segundo diversos blocos, contendo questões referentes às dimensões desses blocos e a informação pretendida com essas questões. Através do Guião de Entrevista para o Chefe de Divisão de Educação e Juventude (Anexo 5), pretendia-se conhecer o trabalho realizado pela Divisão, descobrir como se caracteriza a rede educativa do município de Alcobaça, assim como entender a perspetiva do entrevistado acerca da inclusão dos alunos migrantes nas escolas de 1º ciclo do município.

O Guião de Entrevista dirigido aos Diretores de Agrupamentos de Escolas (Anexo 6), apresenta como objetivos conhecer a rede educativa de cada agrupamento de escolas, compreender a evolução da presença de alunos estrangeiros no agrupamento, perceber a diferença de resultados escolares e bem-estar social e psicológico dos alunos de nacionalidade estrangeira face aos restantes e entender a perspetiva dos entrevistados sobre o processo de inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira. Acresce o objetivo de perceber as práticas do agrupamento de escolas face à inclusão dos alunos estrangeiros das escolas, conhecer o envolvimento das famílias dos alunos de nacionalidade estrangeira nas atividades escolares dos mesmos e na comunidade escolar e, por último, entender a perspetiva dos entrevistados face à formação dos professores no âmbito da interculturalidade. Por fim, o Guião de Entrevista direcionado aos Professores de 1º ciclo do ensino básico (Anexo 7), contém objetivos como compreender a diversidade da turma que o entrevistado leciona, perceber a perspetiva do entrevistado sobre a inclusão de alunos estrangeiros nas escolas e conhecer a relação do entrevistado com os alunos de nacionalidade estrangeira e com os encarregados de educação estrangeiros.

Após realizadas as entrevistas, estas pressupõem uma análise e interpretação dos dados por elas recolhidos, uma vez que “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994 citado por Amado, 2017). A análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas encontra-se no seguinte capítulo, Capítulo 4, do presente trabalho.

3.2 – Amostra

Posteriormente à realização de diversas leituras exploratórias que deram conta dos números relativos à presença de alunos migrantes no sistema educativo português e da problemática e políticas referentes à inclusão destes no contexto escolar, bem como ao levantamento dos dados relativos à presença de alunos migrantes nas escolas de 1º ciclo do município de Alcobaça, realizaram-se 13 entrevistas semiestruturadas de modo a compreender, através da perspetiva dos entrevistados, a inclusão destes alunos no contexto escolar.

Os 13 participantes das entrevistas realizadas dividem-se em três grupos de entrevistados estruturalmente distintos, o Chefe de Divisão de Educação e Juventude, três Diretores de Agrupamentos de Escolas e nove Professores de Escolas de 1º ciclo do ensino básico do município de Alcobaça. Para estes três grupos de entrevistados, foram utilizadas denominações específicas para garantir a preservação das suas identidades e anonimato. Assim, como referido anteriormente, foram elaboradas diferentes Grelhas e Guiões de Entrevista, cujos dados obtidos serão analisados de forma confidencial.

O primeiro grupo de participantes é composto pelo Chefe de Divisão de Educação e Juventude, identificado com a denominação de Div 1. O segundo grupo de entrevistados é formado por três Diretores dos Agrupamentos de Escolas do município, identificados com a denominação Dir X. Por fim, o último grupo de entrevistados é constituído por nove professores das escolas de 1º ciclo do ensino básico do município de Alcobaça, que aceitaram participar no processo investigativo que se realizou no âmbito do estágio mencionado. Em todo o município, no ano letivo de 2023/24, 122 professores lecionavam nas escolas de 1º ciclo, sendo 86% destes mulheres e 14% homens. O agrupamento de escolas com maior número de professores é o AE Cister, abarcando 64 professores, de seguida o AE Benedita contando com 36 professores e, por último, o AE SM Porto com 22 professores. Para o presente trabalho foram inquiridos três professores de cada agrupamento de escolas, de forma a adquirir o mesmo número de testemunhos relativos aos três agrupamentos de escolas, identificados com a denominação Prof X.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

4.1 – Rede educativa de Alcobaça

De modo a compreender a problemática da inclusão dos alunos migrantes nas escolas de 1º ciclo do município de Alcobaça, revela-se pertinente, primeiramente, levantar dados de forma a conhecer a realidade migratória e a realidade da rede educativa, especialmente no que se refere aos alunos de nacionalidade estrangeira, do município. Este levantamento foi realizado numa fase inicial do estágio, através das plataformas e contactos da Divisão de Educação e Juventude, com data referente a outubro de 2023. Para um melhor entendimento dos dados do município, denota-se apropriado perceber os mesmos confrontando com dados a nível nacional, de acordo com o ano letivo 2021/2022, que à data da elaboração do presente trabalho constam como os dados publicados mais recentes.

No que concerne aos dados relativos ao perfil migratório do município de Alcobaça, à data de 2021, como referido anteriormente no subcapítulo 1.2, a população estrangeira apresenta uma percentagem de 5% face à população total do município, totalizando mais de 2 500 cidadãos de nacionalidade estrangeira, 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino. Desta população estrangeira, a nacionalidade com maior representatividade é a brasileira (32%), seguida da inglesa (8%), ucraniana (8%), francesa (7%) e indiana (6%). Quanto à faixa etária, a maioria dos estrangeiros residentes no município tem entre 30 e 34 anos, sendo o grupo etário de 85 e mais anos o menos representado entre a população estrangeira. Relativamente à distribuição da população estrangeira pelo território de Alcobaça, a União de Freguesias de Alcobaça e Vestiaria destaca-se, contendo 566 cidadãos de nacionalidade estrangeira, seguido da freguesia de São Martinho do Porto e da freguesia da Benedita com 352 e 287 cidadãos estrangeiros, respetivamente.

No que respeita à rede educativa pública do município de Alcobaça, esta abarca 3 agrupamentos de escolas, o AE Cister, o AE SM Porto e o AE Benedita, e duas escolas não agrupadas, o Externato CB e a EPADRC, como referido anteriormente no subcapítulo 1.4. O AE Cister é o agrupamento do município com mais escolas, tendo 23 escolas incluindo todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário; o AE SM Porto engloba 4 escolas, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário; e o AE Benedita abrange 7 escolas, contendo somente a educação pré-escolar e os 1º e 2º ciclos do ensino básico (ver Anexo 3).

À data do levantamento dos dados, a rede educativa pública do município de Alcobaça apresentava um total de 6 982 alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, incluindo o ensino profissional. Este valor apresenta-se mais elevado do que os 6 674 alunos matriculados no ano letivo 2022/23 e relativamente ao ano letivo 2021/22, que contou com 6 464 alunos. No que respeita ao número de alunos por nível de ensino, no ano letivo 2023/24, os agrupamentos revelam diferentes distribuições, como é possível ver na Tabela 2, onde se verifica que em todos eles o 1º e 3º ciclo são os níveis de ensino que apresentam maior número de alunos.

Tabela 2 – Número de alunos por agrupamento de escolas e nível de ensino, no ano letivo 2023/24

	Pré- Escolar	1 CEB	2 CEB	3 CEB	CEF	ES	Profissional	Total
AE Cister	317	973	516	915	21	562	228	3 532
AE Benedita	258	551	256	238	-	-	-	1 303
AE SM Porto	41	293	170	435	-	122	40	1 101
Externato CB	-	-	-	435	-	290	181	906
EPADRC	-	-	-	-	33	-	107	140
	616	1 817	942	2023	54	974	556	6 982

Fonte: Divisão de Educação e Juventude (elaboração da autora)

Sendo o 1º ciclo um dos níveis de ensino com maior densidade de alunos nos agrupamentos de escolas do município de Alcobaça e o eleito para tratar no decorrer do estágio e presente trabalho, revela-se pertinente aprofundar os dados relativo a este ciclo de estudos. No ano letivo 2023/24, nas escolas públicas do município encontravam-se matriculados 1 817 alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, o maior valor atingido face aos dois anos letivos anteriores 2022/23 e 2021/22, que contaram com 1 782 e 1 697 alunos do 1º ciclo, respetivamente.

No que respeita à proporção dos alunos inscritos no 1º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas face aos restantes ciclos, no AE Cister representa 53,6% da totalidade dos alunos, no AE Benedita atinge os 30,3% e no AE SM Porto com a percentagem de 16,1%. Tal também se sucedeu a nível nacional, no ano letivo 2021/22, onde o 1º ciclo do ensino básico reunia a maior percentagem de alunos matriculados, mais precisamente 41,1% do total de alunos, o que se revela um valor mais baixo comparando com a percentagem de 53,6% deste ciclo no AE Cister face aos dois anos letivos seguintes (Conselho Nacional de Educação, 2023).

No que concerne aos dados referentes aos alunos migrantes do 1º ciclo do ensino básico, o público-alvo do presente relatório, o levantamento dos dados foi realizado através da nacionalidade dos mesmos. À data acima mencionada, no ano letivo 2023/24, encontravam-se cerca de 296 alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no 1º ciclo, representando 16% do total de alunos desse mesmo ciclo de estudos, verificando-se pelo menos 1 aluno com nacionalidade estrangeira em todas as escolas de 1º ciclo do município e encontrando-se um maior número de alunos matriculados no 4º ano de escolaridade. Esta percentagem de 16% de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no 1º ciclo do ensino básico do município de Alcobaça revela-se superior à percentagem nacional que aponta os 10%, uma vez que dados estatísticos revelaram que, no ano letivo de 2021/22, nesse mesmo ciclo de estudos em cada dez crianças uma tinha nacionalidade estrangeira (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Relativamente às nacionalidades destes alunos, somavam-se 28 os países de origem dos mesmos, em que cerca de 65%, ou seja, uma grande maioria, eram oriundos do Brasil, seguindo-se os alunos de nacionalidade angolana e ucraniana, ambos com 5%, e a indiana, com 4% (ver Figura 3). Paralelamente, a nível nacional, no ano letivo de 2021/22, o Brasil apresentava-se como o país de origem da maior percentagem de alunos matriculados, cerca de 29% (Seabra et al., 2023), porém sendo bastante menor do que a percentagem pertencente à rede educativa do município. No que respeita às restantes nacionalidades com algum peso a nível nacional, denota-se a angolana e a francesa, sendo a primeira similar à realidade do município (Seabra et al., 2023). Da totalidade dos alunos do 1º ciclo com nacionalidade estrangeira, uma grande percentagem (65%), encontrava-se matriculado no AE Cister, e os restantes nos agrupamentos, AE Benedita e AE SM Porto, (19% e 16%, respetivamente).

Figura 3 – Nacionalidades estrangeiras nas escolas de 1º ciclo do município



Fonte: Divisão de Educação e Juventude (elaboração da autora)

De forma a perceber a realidade de cada Agrupamento de Escolas relativamente aos alunos migrantes matriculados no 1º ciclo do ensino básico, revela-se pertinente referenciar, de forma sucinta, alguns dados específicos. À data do levantamento dos dados, o AE Cister acolhia cerca de 973 alunos do 1º ciclo, em que 191 destes eram alunos de nacionalidade estrangeira, representando 20% do total. De entre estes alunos, 52% eram do sexo masculino e 48% do sexo feminino, e os principais países de origem destes alunos eram o Brasil (66%), Índia (7%), Ucrânia (6%) e Angola (6%). Por último, das dezasseis escolas básicas de 1º ciclo do agrupamento, a que continha um maior número de alunos de nacionalidade estrangeira apresentava 94 alunos, e a com um número menor, somente 1 aluno, estando os restantes alunos distribuídos pelas restantes escolas.

Referente ao AE Benedita, este abrangia 57 alunos do 1º ciclo de nacionalidade estrangeira de um total de 551, representando assim 10% dos alunos deste ciclo de estudos. Destes alunos de nacionalidade estrangeira, não existia uma grande diferença entre sexos, sendo 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino. Neste agrupamento não se verificava uma numerosa variedade de nacionalidades, comparativamente com o anterior agrupamento mencionado, porém alguns dos principais países de origem dos alunos são similares, sendo o Brasil o de maior percentagem (68%), seguindo-se da Venezuela (7%), Angola (5%) e Ucrânia (5%).

No que respeita à distribuição de alunos de nacionalidade estrangeira por escola, das quatro escolas básicas de 1º ciclo do agrupamento, a que abarcava um maior número continha 29 alunos de nacionalidade estrangeira, e a escola com menor número apresentava 5 alunos de nacionalidade estrangeira.

Por fim, o AE SM Porto continha 293 alunos do 1º ciclo, 48 tinham nacionalidade estrangeira, representando 16% da totalidade de alunos deste ciclo de estudos. Dos alunos de 1º ciclo com nacionalidade estrangeira, contrariamente aos restantes agrupamentos apresentados, o sexo feminino apresentava uma maior percentagem com 58% e o sexo masculino com 42%. Quanto ao país de origem destes alunos, o AE SM Porto era composto de alguma diversidade, porém a tendência do Brasil como país de origem para apresentar a maior percentagem mantém-se neste agrupamento, contando com 54%, seguindo-se da Angola, Bélgica, Colômbia, França, Itália, Reino Unido, Rússia e Venezuela, todos com uma percentagem de 4%. Relativamente à distribuição destes alunos pelas três escolas do agrupamento, não se verifica uma discrepância significativa entre estas, a escola com maior número de alunos estrangeiros abarcava 20 alunos, a que apresentava o menor número de alunos com nacionalidade estrangeira, contava com 12 alunos.

4.2 – Perspetivas dos entrevistados

De forma a compreender as perspetivas de quem se encontra próximo da problemática da inclusão dos alunos migrantes nas escolas de 1º ciclo do município de Alcobaça, foi essencial a realização de entrevistas a três grupos de entrevistados, tais como o Chefe de Divisão de Educação e Juventude, aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e a Professores de escolas do 1º ciclo do ensino básico do município. Como referido anteriormente no subcapítulo 3.2, a realização das entrevistas subentende a análise dos dados nelas recolhidos que, para o presente trabalho, foram interpretados de acordo com diversas categorias de análise.

Neste trabalho, a organização e elaboração da análise foram feitas de forma a destacar as categorias mais relevantes e transversais aos diferentes grupos entrevistados, sempre considerando os objetivos das entrevistas e a problemática em questão.

Em seguida, iremos apresentar o resultado da análise das entrevistas, recorrendo, sempre que pertinente, a excertos das entrevistas.

Aumento de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas do município

A presença de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas dos agrupamentos tem vindo a tornar-se uma realidade cada vez mais presente no município, impactando cada agrupamento e levando a um redireccionamento da sua gestão, como por exemplo, a organização de turmas e atividades letivas. Algumas escolas já acolhiam alunos de nacionalidade estrangeira, portanto a inserção desses estudantes não era uma novidade. No entanto, nos últimos dois anos letivos, em sequência do número de população estrangeira no município, observou-se um aumento significativo na presença destes alunos, cujas chegadas se observam diariamente.

“Desde que veio aquele boom dos ucranianos há dois anos, depois foram os brasileiros, mas neste momento são de todas... nós temos 20 nacionalidades aqui, no Agrupamento...” (Dir 2)

“Nós temos uma tradição de estrangeiros, nós fomos uma escola pioneira a fazer o Português Língua de Acolhimento, (...) portanto já temos inclusão de alunos estrangeiros há muitos anos, agora com este volume não, com este volume não.” (Dir 2)

“Todos os dias chegam alunos (...) novos no agrupamento, que são precisamente migrantes. (...) é constante.” (Dir 1)

Os testemunhos apresentados demonstram concordância para com os dados revelados a nível nacional, uma vez que estes indicam um aumento do número de alunos estrangeiros desde a última década, salientando o ano letivo de 2021/2022 onde se verificou um substancial aumento do número de alunos face ao ano letivo anterior (Oliveira, 2023). Este crescimento do número de alunos migrantes originou por um lado, uma mudança na composição das turmas, que ficaram mais preenchidas, e por outro lado, uma gestão e organização por parte da autarquia relativamente à disponibilização de infraestruturas aos agrupamentos para acolher esses alunos como, por exemplo, a cedência de contentores para o alargamento do espaço escolar.

O aumento de alunos estrangeiros nas escolas do município é valorizado pelos diretores dos agrupamentos, na medida em que contribuiu para um aumento dos alunos nas escolas e, por consequência, do número de turmas. Em alguns casos, este aumento de turmas contribuiu ainda para uma melhoria nos recursos e da contratação de professores.

“eu há pouquinho tempo tive essa reflexão no Conselho Pedagógico, quando nós pensamos temos 600 alunos estrangeiros “Que horror!”. Não, é que 600 alunos estrangeiros que (...) se calhar representam, vamos imaginar mais cinco turmas no Agrupamento, que são mais lugares para professores, ou seja (...) se não tivéssemos esses alunos, o nosso número de alunos tinha decrescido muito, os lugares de escola também, portanto havia menos lugares para professores, para pessoal não docente, pronto, tem a ver com isso, nós temos de olhar para as coisas de maneira holística, não podemos olhar só para um lado (...) e estes alunos também trazem outros recursos para a escola.” (Dir 1)

“O que compôs foi mais as turmas (...) compôs a rede toda, em vez de passarmos a ter turmas com 15, passámos a ter turmas completas. (...) eu acho que a grande alteração foi essa, eu acho que a nossa rede que, historicamente, é fácil ver os números que estão ali. (...) as salas ficaram mais compostas.” (Div 1)

Este aumento dos fluxos migratórios tem produzido assim mudanças na gestão e organização da rede educativa do concelho, contudo, por ainda ser recente, não se consegue prever se estas mudanças têm apenas um carácter conjuntural ou se irão sedimentar-se como uma dinâmica estrutural na composição da população do município. Desta forma, as mudanças que têm sido operadas da população do município, não se sabe ainda se terão continuidade.

“Em (local suprimido devido a anonimato), no ano passado tivemos de pôr 3 contentores, eles historicamente nunca tiveram tantos alunos como têm este ano. Se tu fores a ver o histórico deles para trás tinham 750/ 800 alunos, este ano, chegam aos 1000. E depois a rede não é uma coisa que a gente diga, “Olha amanhã estão aí mais 3 salas”, isso não existe. O município adquiriu 3 contentores, porque (...) a gente não faz lá obras de um dia para o outro, não é? (...) Mas agora tens aqui outro problema, é que nós agora temos de dar maturidade a esta rede para perceber se ela vai estabilizar, porque tu agora, basta vir aqui uma época de crise, que de repente muitas destas pessoas vão-se embora.” (Div 1)

Um dos fatores que afeta a presença de alunos migrantes nos agrupamentos de escolas é a distribuição desigual das suas famílias pelo território, que resulta numa maior concentração de famílias de nacionalidade estrangeira, e, conseqüentemente, de alunos, nas zonas urbanas e nas áreas com mais oportunidades de emprego.

Neste sentido, um dos agrupamentos de escolas, por se encontrar numa zona mais rural, não sofreu de forma tão acentuada as mudanças acima apresentadas, revelando que não sentiu uma grande afluência de alunos de nacionalidade estrangeira nas suas escolas.

“na área da influência deste agrupamento, eu não acho que tenha sido significativa, eu não acho (...) porque eu conheço realidades que... quase constituíam uma turma (...) com esses migrantes..., portanto, não... estamos a falar, se calhar, de casos pontuais (...)” (Dir 3)

Inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas do município

A inclusão tem se tornado cada vez mais presente enquanto dever e direito das escolas, apresentando-se como uma mais-valia e um exemplo a ser praticado por estas entidades, como referem os diretores entrevistados. Mesmo que considerem que não tem sido um caminho fácil de percorrer, muitos dos entrevistados afirmam que o balanço que fazem acerca da inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira é positivo, seja pelo agrupamento de escolas ser considerado uma referência relativamente às suas boas práticas nessa temática, seja pelo empenho prestado pelos professores na garantia de uma inclusão para todos.

“Eu acho que as escolas têm por inerência a função da inclusão, não é? (...) essa função da inclusão, esse desígnio que as escolas têm, vê-se... não é só para crianças estrangeiras, como eu digo, para tudo o que é diferente temos de estar atentos a essas situações e ter de atuar.” (Dir 2)

“eu acho que a inclusão para já, para já é um dever (...) é um dever de todos nós, da escola, da sociedade, das comunidades, a inclusão é um dever. (...) A inclusão não é, (hum) não é fácil, mas é assim não é por não ser fácil que nós podemos baixar os braços. Pelo menos temos de ficar com a tranquilidade, com os recursos que temos, com os meios que temos, que estamos a fazer o máximo que podemos” (Dir 1)

“Eu faço um balanço positivo até porque, em termos de referências, (hum) o Agrupamento tem sido sempre referenciado como um Agrupamento com muito boas práticas (...) mas se me perguntar assim “O trabalho está todo feito?” não, não está (risos), há tanto ainda para fazer.” (Dir 1)

“tem sido mais fácil (...) porque mesmo nós professores também nos vamos adaptando e... e a experiência do ano anterior vai te ajudando no ano seguinte, a partilha (...) com outros colegas que... que tiveram em situações semelhantes com aquelas origens também te ajudam...” (Prof 1)

“é complicado e aí tenho de louvar o papel da escola, das educadoras, das professoras, da própria direção das escolas, pelas medidas que tentaram, pelas formações que já tiveram, que sendo formações que vão resolver o problema, ou não sendo, são no fundo... tentaram fazer para minorar o impacto para não se virar um problema.” (Div 1)

Os testemunhos presentes caminham em conformidade com a teoria documentada relativa à temática da inclusão de alunos migrantes, uma vez que esta afirma que o processo de inclusão na escola auxilia na superação de obstáculos que surgem no percurso destes alunos e influencia na potencialização das suas aptidões (Santos et al., 2022; Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019).

Este processo não envolve somente os alunos, mas toda a comunidade escolar que, junto de todas as implicações advindas do aumento da presença destes alunos, se revela vagaroso e alvo de constantes ajustes (Santos et al., 2022).

Mesmo considerando que a inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira na escola acarreta mais vantagens do que desvantagens, e que estes apresentam uma grande facilidade de adaptação a um novo meio, testemunhos revelam que tal processo traz desafios. Estes desafios prendem-se com o grande aumento da presença destes alunos nas escolas, quando estas não se encontravam preparadas para esse fenómeno, e a consequente ausência de recursos, nomeadamente, humanos para dar resposta ao crescente número de alunos e às suas necessidades.

“eles adaptam-se rapidamente aos colegas e às brincadeiras e partilhas de lanches e pronto... E depois é giro, porque... eles vão partilhando algo da cultura deles, a alimentação e nós ficamos a conhecer” (Prof 2)

“Só está a ser mais difícil porque são muitos, não é? (...) O desafio é maior nesse sentido, (...) é só nesse sentido, eu não acho que... que estejamos pior por isso, não estamos, porque (...) não podemos dizer mal da imigração se eles não se portarem mal. Nós temos de dizer mal de imigrante que é mau e bem de um imigrante que é bom, portanto as generalizações normalmente incorrem-se em grandes injustiças, não é?” (Dir 2)

“O balanço é positivo... (hum) o que é negativo... pronto, quanto a mim é... os poucos recursos que existem para... para haver uma melhor (hum) integração, porque... há poucos professores, poucos professores de apoio e... era como tinha dito ainda há bocado... a falta de meios condiciona a que se possa fazer um trabalho melhor ainda, mas (hum) com os recursos que se tem acho que se tem feito um bom trabalho” (Prof 6)

Um dos aspetos que ajuda a compreender a inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas é a sua relação com os restantes colegas, o que segundo os testemunhos de alguns entrevistados, se revela uma relação bastante boa, existindo partilha no recreio e entajuda na sala de aula, revelando sentimentos de empatia. Outro aspeto que influencia a inclusão dos alunos é o seu bem-estar na escola. Através dos testemunhos de alguns entrevistados, foi possível perceber que, no início da inserção dos alunos de nacionalidade estrangeira na escola, muitos não se sentiam bem, manifestando estranheza e revolta devido às mudanças recentes nas suas vidas, levando até a interferir com o desempenho em sala de aula.

“eles integraram bem, não... não fazem qualquer tipo de discriminação (...) até ver tem corrido bem...” (Prof 6)

“Eles ajudam-se, mesmo... mesmo sem ser em trabalhos... a partilha dos lanches, por exemplo... eles são... estão sempre ali a dar “Olha queres a minha bolacha” (risos) eles partilham” (Prof 2)

“os meus alunos do 3º fazem também esse trabalho, estão sempre a perguntar “É preciso ajudar a alguém?” e então eles vão (hum) muitas vezes ajudar os... os colegas do 1º, os mais novos e há muito essa colaboração entre todos.” (Prof 9)

“No início sim, no início sim... esse menino, o indiano, lembro-me no início ele isolava-se muito (hum) e recorria aos colegas “Olhem, o vosso colega está ali, vão ter com ele, puxem, brinquem com ele, incluam-no nas vossas brincadeiras” e isso foi feito” (Prof 1)

“no início, (hum) ela [refere-se à aluna ucraniana] chegava a estar um bocadinho revoltada quando veio e não sabia se era para ficar... então não... não ligava muito à escola (...) eu falava e ela dizia que não entendia, (hum) mesmo quando eram contas, não é? E eu disse “Isto... isto não é português... isto tu sabes fazer”. (...) o ano passado foi um bocadinho mais difícil, porque notava-se mesmo que ela estava... estava triste (...)” (Prof 3)

O aspeto relacionado com o bem-estar dos alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas do município, abordado no diagnóstico e análise do presente trabalho, é considerado um indicador de inclusão destes alunos. No entanto, essa perspetiva não é tida em conta nos estudos realizados a nível nacional, nos quais somente são considerados aspetos como o insucesso escolar destes alunos, apesar do bem-estar ser reconhecido como um fator influenciador na capacidade destes alunos desenvolverem ligações e no seu interesse pelos conteúdos lecionados (Santos et al., 2022; Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019).

Aulas de Português Língua Não Materna

A aprendizagem da língua tem se revelado uma das principais temáticas de interesse dos sistemas educativos referente à inclusão de alunos migrantes, uma vez que estudos mostram que alunos cuja língua materna é mais distante da língua de instrução apresentam maiores dificuldades no desempenho escolar (Santos et al., 2022).

Assim para uma grande parte dos alunos migrantes, o domínio da língua de instrução pode-se evidenciar como um obstáculo para a aprendizagem dos conteúdos e para a sua inclusão em contexto escolar (Santos et al., 2022).

Deste modo, o ensino da língua portuguesa como língua não materna insere-se no sistema educativo nacional através do apoio de PLNM no eninos básico através do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro (Santos et al., 2022).

Mais tarde, novas regulamentações surgiram relativamente ao PLNM, como a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que determina que o PLNM se dirige a alunos que não apresentam o português como sua língua materna, nem como sua língua de instrução.

Através das entrevistas realizadas, foi possível perceber que todos os Agrupamentos de Escolas apresentam um apoio para os alunos migrantes denominado PLNM. Em conformidade com a lei anteriormente mencionada, este apoio destina-se a alunos que não apresentam a língua portuguesa como língua materna, sendo que num momento inicial substitui a disciplina de Português de modo que os alunos consigam adquirir o máximo de vocabulário em língua portuguesa, contribuindo para um melhor acompanhamento, inclusão e aproveitamento na escola. Contudo, este apoio não contempla os alunos de nacionalidade brasileira e alunos oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), questão evidenciada por alguns professores e diretores entrevistados. Estes consideram que, mesmo apresentando a língua portuguesa como língua materna, os alunos de nacionalidade brasileira e os alunos oriundos dos PALOP apresentam dificuldades e lacunas verbais e escritas, não demonstrando um domínio suficiente da língua portuguesa. Alguns entrevistados chegam a realçar a pertinência destes alunos beneficiarem de apoio PLNM de modo a diminuir as dificuldades que revelam.

“o Português Língua Não Materna funciona como disciplina curricular em substituição do Português digamos assim, nós inscrevemos efetivamente o aluno em Português Língua Não Materna, porque nem é só uma questão da decisão por causa do aluno, é um direito...” (Dir 1)

“Frequentam todos esses que não... não falam língua portuguesa...” (Prof 6)

“Não, não frequentam porque... o brasileiro é muito semelhante... o angolano também, só se forem mesmo línguas tipo o inglês... qualquer língua, exceto os... os designados PALOP, não é? Eles frequentam as aulas normais... não têm Língua Não Materna...” (Prof 2)

[relativamente aos alunos de nacionalidade brasileira] *“Beneficiar de um trabalho específico de... de aperfeiçoamento da língua, sim, de... de uma construção frásica do português de Portugal.”* (Prof 8)

“Incrivelmente, parecendo que não, os brasileiros têm também bocadinho de dificuldade em acompanhar mesmo assim o português de Portugal, não é? Porque há diferenças de pronúncia e isso numa aula, isso às vezes também pode ser desfavorável para... para o aluno” (Dir 1)

“Depois tem brasileiros... e não nos podemos esquecer que os brasileiros, (...) eles não têm os tempos verbais presentes como nós temos, nem muitas vezes nós nos entendemos, nem eles estão a entender o que estamos a dizer, que isso ainda é pior.” (Dir 1)

Numa fase inicial, os alunos integram algumas disciplinas que não implicam conceitos complexos em português e são inseridos, de acordo com um diagnóstico previamente realizado, num dos vários níveis de proficiência que compõem o apoio de PLNM. Consoante a progressão dos alunos, estes são reinseridos num novo nível de proficiência até estarem aptos para integrar a disciplina de português junto da turma.

“Eles fazem um diagnóstico e se tiverem A1, A2, B1 integram a turma, se já estiverem no B2 é opcional. Portanto integram ou não, porque eu acho que a partir de um dado momento, eles já conseguem entender tudo (...) não lhes faz mal nenhum estar com a turma de origem, não é? (...) Mas sim, mas mal eles possam integrar a turma, deixam ali, não é? Quando passam à B2, deixam a turma.” (Dir 2)

“vamos integrando o aluno progressivamente no currículo, por exemplo, podemos optar que o aluno tem aquelas disciplinas onde a língua não é um obstáculo tão... tão sério, como é o caso da Educação Física, TIC, o Inglês, (...) e depois aquelas disciplinas mais académicas, mais (hum), portanto aqueles conhecimentos mais tradicionais o aluno vai progressivamente” (Dir 1)

Esta organização do PLNM segundo diferentes níveis de proficiência encontra-se regulamentada no artigo 12.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, onde consta que é responsabilidade da escola realizar um diagnóstico para a alocação do aluno a um dos níveis de proficiência. No mesmo artigo da Portaria mencionada, consta que a constituição de grupos do apoio de PLNM, devem integrar 10 alunos, no mínimo, de um ou mais níveis de proficiência. De acordo com os testemunhos anteriormente explanados, a escola tem controlo sobre a adequação dos alunos de PLNM à frequência das atividades letivas ajustadas às características dos mesmos. Esta competência encontra-se legislada no Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que acrescenta que é também da competência da escola a articulação da integração gradual do aluno no currículo do ano de escolaridade a que pertence.

A condição relativa ao limite mínimo de 10 alunos por turma, decretado na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, revela-se para a maioria das escolas um constrangimento devido à dificuldade destas em atingir esse número de alunos, impossibilitando a formação de uma turma de PLNM. Deste modo, uma das alternativas consideradas para fazer face a esta adversidade trata-se da disponibilização de um professor de apoio que presta o apoio de PLNM aos alunos que se retiram das suas atividades letivas para ter acesso ao mesmo, o que sucede na generalidade dos alunos pertencentes ao 1º ciclo do ensino básico.

*“essa é a dificuldade, (...) porque é preciso 10 alunos para formar turma, não é? (...) Então o que nós fazemos é os alunos saem das suas turmas e vêm, é uma **turma satélite** quase, e eles é que vão lá ao Português Língua Não Materna, pronto...” (Dir 1)*

*“É menos adaptável, (...) é mais difícil, mas de qualquer forma temos uma professora de apoio educativo que vai lá dar. **O 1º ciclo é tudo mais difícil, porque são menos quando há mais, é mais fácil de agregar (hum) algumas situações, (...) há um se calhar no 2º, outra no 3º e a professora puxa os dois também e dá apoios educativos, nesse sentido, ensina o português, fichas adaptadas, tudo...**” (Dir 2)*

*“normalmente, (...) **quando eu estou a dar português e (...) quando eles têm essas horas, (...) vão trabalhar o português, mais essa parte do... do vocabulário, com uma outra professora, saem da sala e vão em grupo (hum) com essa professora para trabalhar mais bocadinho... o português, outro... outro género de coisa que nós não fazemos tanto na... na sala, não é?**” (Prof 3)*

*“**Saem da sala, portanto, (hum) eu coordeno essa parte com quem dá Português Língua Não Materna (...)** E então, sempre que... que surge oportunidade, não sei se é bem este termo, mas enfim, vai à professora [nome suprimido devido a anonimato] ou a professora [nome suprimido devido a anonimato] vem... vem à sala e chamo-os, pronto, é mais... não é dentro da sala, têm o apoio à parte.” (Prof 9)*

No entanto, existem escolas que não dispõem de professores de apoio e também não usufruem da deslocação destes até às mesmas, levando os próprios professores titulares a desempenharem esse papel de assegurar o apoio de PLNM. Tal facto, leva a um maior esforço por parte destes professores, na medida em que têm de se desdobrar em vários grupos de alunos o que, na opinião de um dos entrevistados, condiciona esse apoio prestado e a aprendizagem dos alunos que dele usufruem, sendo imprescindível a coadjuvação de um professor.

*“mais difícil nas escolas da periferia, porque as escolas de lugar único nós temos mais dificuldade a alocar recursos, é verdade. [nome das escolas suprimido devido a anonimato] [referência a escolas localizadas no centro urbano] **por exemplo, como há mais professores, há mais salas, nós podemos constituir grupos, uma escola de lugar único, por exemplo, não dá para se constituir dois grupos em que um grupo de um aluno, por exemplo, tem que ser o professor em sala de aula a fazer esse esforço.**” (Dir 1)*

*“**passa tudo para nós, professores titulares....** Pelo menos, aqui na nossa escola (...)” (Prof 1)*

*“**aqui para haver sucesso, na minha opinião, é que enquanto eu estaria a trabalhar com os colegas português (...)** estes meninos deviam estar como a outra colega a ter especificamente Português Língua Não Materna... **ai sim... (hum) o aproveitamento seria muito melhor, porque como vê... pronto, eles são vários eu sou só um e (risos) e todos eles precisam de apoio (...)** então para haver sucesso (hum) devia passar por aí também...” (Prof 1)*

Uma das principais, e a mais consensual, lacunas apresentadas pelos professores entrevistados refere-se à reduzida carga horária de PLNM dos alunos do 1º ciclo, sobre a qual alguns deles sugerem ser aumentada, numa fase inicial, em detrimento de algumas disciplinas. Outra questão que dificulta a disponibilização de apoio PLNM trata-se de este ser prestado por professores de apoio que são, simultaneamente, professores de substituição. Assim, quando é necessário realizar a substituição de algum professor, esse professor de apoio é solicitado, fazendo com que os alunos não usufruam de apoio de PLNM.

*“Por exemplo, a parte do Estudo do Meio (hum) na parte do Estudo do Meio, se calhar **reduzir um bocadinho a carga horária deles (hum) fazer aqui um... um ajuste, para que eles tivessem depois mais (hum) uma maior carga horária na parte do Português Língua Não Materna, pelo menos numa fase inicial, que é para... quanto mais rápido eles conseguirem dominar a nossa língua, mais fácil é para eles**” (Prof 1)*

*“principalmente o que eu sinto mais (hum) **mais falta é desse tempo de o Português Língua Não Materna ser... mais regular (...)**” (Prof 6)*

*“por exemplo, estes professores que dão Português Língua Não Materna, (hum) também são professores de substituição, portanto **quando vão substituir os alunos acabam por não ter (...)** esta aula, não é? E que se calhar no início é muito importante...” (Prof 3)*

*“por exemplo, posso lhe dizer que **já desde janeiro ele não tem... porque o professor (risos) está a substituir outra colega, portanto...**” (Prof 5)*

Sucesso escolar dos alunos de nacionalidade estrangeira

De acordo com a literatura, se compararmos o desempenho escolar dos alunos de nacionalidade estrangeira com os alunos de nacionalidade portuguesa, nem sempre se verificam grandes diferenças. Ainda que, os alunos de nacionalidade estrangeira revelem, de acordo com os professores entrevistados, dificuldades na obtenção de resultados similares aos dos restantes colegas. Estas dificuldades e diferenças na obtenção de resultados similares aos alunos de nacionalidade portuguesa, não se encontra assim diretamente ligada à condição da nacionalidade ou do conceito de migrante (Oliveira, 2023). Diversos aspetos como o perfil socioeconómico pode influenciar esse desempenho escolar, assim como o domínio da língua portuguesa que, caso não exista, se pode tornar um obstáculo à aprendizagem (Oliveira, 2023).

A perspetiva de alguns entrevistados, permite corroborar esta perspetiva, sendo que os mesmos mencionam que os resultados escolares dos alunos de nacionalidade estrangeira dependem do aluno em si e não se encontram diretamente relacionados com a sua nacionalidade, apontando inclusive para a presença destes alunos em quadros de excelência. Porém, um dos testemunhos aponta para a influência da língua materna dos alunos na compreensão da língua portuguesa, língua de instrução, que caso sejam próximas pode facilitar o processo de aprendizagem, caso sejam distintas pode se tornar uma barreira para os alunos e os professores. Um outro aspeto que pode influenciar o aproveitamento escolar dos alunos estrangeiros prende-se com os ingressos destes alunos no decorrer do ano letivo, muitas vezes já em fases tardias do ano letivo, e também da disparidade de aprendizagem relativamente ao sistema educativo do país de origem.

*“Depois claro, há alunos e meninos e crianças chegam (...) **sem noção nenhuma da língua portuguesa** (...) por exemplo, imaginemos os alunos que vêm da Índia, não é? (hum) Um aluno francês ou um aluno, por exemplo, nós temos também da Venezuela, o castelhano e o português têm pontos de contatos, não é? Às vezes, até pela sonoridade nós chegamos lá ao significado da palavra, as línguas hindus não são assim” (Dir 1)*

*“Nós temos alunos portugueses que são bons, outros que são mais ou menos e estrangeiros a mesma coisa (...) **por isso não podemos estar a... a comparar... porque estrangeiro é melhor ou porque é pior não...**” (Prof 2)*

“Eu acho que depende um bocadinho do canal de resiliência do aluno estrangeiro e da capacidade de adaptação e das respostas também, porque lá está temos de tudo, temos alunos estrangeiros que... que se adaptam rapidamente e que têm resultados escolares muito bons e que são extraordinários” (Dir 1)

“nós temos muitos alunos no quadro de excelência, estrangeiros, com nomes estrangeiros, a nossa melhor aluna se calhar da escola é chinesa, (...) portanto é porque não os tratamos mal e eles estão enquadrados. Eu acho que é a prova mais evidente, não é?” (Dir 2)

*“(...) este ano vai haver um aumento de retenções, (...) não tenho dúvidas disso, porque **alunos que vêm agora não conseguem passar o ano, pronto. Vai haver... (...) é residual, não temos muitas retenções na escola**” (Dir 2)*

*“os brasileiros (...) têm facilidade na língua, mas em termos de aprendizagem vêm muito **aquém daquilo que nós aprendemos aqui.**” (Prof 3)*

Em Portugal, o regime de transferência de equivalência de habilitações estrangeiras para habilitações do sistema educativo nacional encontra-se definido no Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro.

De acordo com a referida lei, a equivalência de habilitações pode ser solicitada mediante a apresentação de um comprovativo de detentor de habilitações proveniente do sistema educativo estrangeiro. Caso tal não se suceda, o Decreto-Lei acima mencionado, alega que o encarregado de educação deve, sob compromisso de honra, informar a habilitação concluída do aluno e este deve realizar testes para identificação do ano letivo em que pode ser enquadrado, por forma a ser integrado adequadamente no sistema educativo português.

Os testemunhos dos entrevistados entram em conformidade com o Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro, afirmando de facto que os alunos são colocados no sistema educativo nacional através de um processo de equivalência, segundo os documentos escolares do seu país de origem, através do qual lhe é atribuído um ano de escolaridade equivalente. No entanto, muitos destes alunos não se fazem acompanhar da sua documentação referente à sua escolaridade, levando os agrupamentos de escolas a optar por provas de diagnóstico ou pela colocação do aluno no ano de escolaridade segundo a sua idade, sendo esta última a hipótese mais recorrente.

“um aluno que vem de um sistema estrangeiro tem sempre que passar por um processo de equivalências, portanto, ele traz os documentos da escolaridade que tinha no país de origem e há umas tabelas de equivalência e nós atribuímos a equivalência.” (Dir 1).

“Não, não trazem nada (...) nós não temos referências nenhuma das escolas de lá, não vêm... não vêm nada.” (Prof 7)

“eles ficam com uma matrícula condicional até virem os documentos verdadeiros, se eventualmente não vierem, já houve casos, temos de fazer um exame, um exame diagnóstico para ver... para inseri-los em que nível. Mas, normalmente, arriscamos a metê-los na idade em que estão, pronto, normalmente arriscamos nisso.” (Dir 2)

“eles são colocados nas nossas turmas pela idade, mas depois não corresponde ao nível de... de aprendizagem.” (Prof 3)

Tal facto, conduz à colocação dos alunos, maioritariamente, num ano de escolaridade acima dos conhecimentos que apresentam, que pode ser minimizado através da realização de uma prova de diagnóstico, segundo a perspetiva de alguns professores entrevistados, e através da permissão do encarregado de educação do aluno em colocá-lo num ano de escolaridade correspondente ao que já se encontrava.

“às vezes o nível que eles têm etário não corresponde ao desenvolvimento, há países que efetivamente o ensino é... mais redutor (...) Pronto e temos alunos às vezes que há desfasamentos”
(Dir 2)

“eu acho que... (...) devia se fazer uma prova de equivalência à frequência (...) logo antes de ser colocado numa turma, isso devia de existir, pronto...” (Prof 3)

“A lei, felizmente, permite que os encarregados de educação por opção possam inscrevê-los no mesmo ciclo, no ano anterior... para minimizar, pronto este impacto... e para eles fazerem uma adaptação (...) e evitar também as retenções.” (Dir 3)

Papel dos professores e estratégias de inclusão

O professor apresenta um papel de destaque na problemática da inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas, ao que na perspetiva dos professores entrevistados, se revela um papel importante dado que não deve diferenciar os alunos. Este profissional deve tratar os alunos de forma igual, dado que este se apresenta como um exemplo para os seus alunos. Sendo o professor o profissional com mais contacto com contextos interculturais na escola, leva a um papel de constante adaptação e reinvenção por parte do mesmo.

“eu acho que o professor é essencial se eu... se eu estiver com barreiras, não é? Se eu... se eu não os deixar falar, se eu não os deixar falar da cultura deles, eu acho que, para os outros, (hum) eles começam, eu... eu penso também a definir e a pôr um travão.... Não há diferenças.” (Prof 9)

“Aquilo que nós sentimos é que... nós temos que nos reinventar a cada passo, dependendo do miúdo ou da miúda que nós... nós temos que nos reinventar (...) Não há receitas, não há receitas.... Somos nós que temos de conhecê-los e depois de conhecer, ver como é... qual é o melhor trabalho que se pode fazer com eles.” (Prof 7)

Os testemunhos descritos apresentam-se em conformidade com a teoria presente em estudos, que revelam que o professor é um membro fundamental para que o processo de inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas seja realizado com êxito (Santos et al. 2022).

Os professores entrevistados revelaram algumas estratégias por eles utilizadas para melhor incluir os alunos de nacionalidade estrangeira em sala de aula, como consciencializar os alunos portugueses da trajetória de vida dos colegas, recorrer a dinâmicas de grupos, utilizar o trabalho a pares e a troca de conhecimentos através das culturas e línguas presentes em sala de aula.

“tento os pôr sempre na posição, se fossem eles a irem para outra escola e não conhecerem ninguém, não é? Portanto, não nunca os deixar sozinhos, fazerem... fazerem acompanhamento...” (Prof 3)

“como eu também não conhecia os alunos, ou seja, foi tudo muito trabalhado, muito para todos. (...) fiz muitas dinâmicas de grupo para ter uma turma (...) coesa e unida e que todos se sintam seguros, (hum) num ambiente seguro e feliz, porque eu acho que só se aprende quando se é feliz e quando nos sentimos seguros e... e acolhidos e foi muito isso.” (Prof 9)

“Às vezes usava também o trabalho a pares...” (Prof 4)

“em sala de aula eu aproveito muito isso. Portanto os meus portugueses já sabem dizer “cão” em ucraniano, “cão”, “gato”, “obrigada”, “sim”, “não” e em inglês a mesma coisa. Depois como os do 3º também têm inglês, (hum) eles iam treinando e eu treinando e adaptando.” (Prof 9)

Quando questionados acerca da aplicação da interculturalidade em sala de aula, os professores revelam testemunhos muito comuns entre si, tais como o questionamento em sala de aula acerca das origens e costumes do país natal dos alunos de nacionalidade estrangeira, realçando a importância de conhecer previamente dados sobre os países de origem dos alunos de forma a direcionar os conteúdos nesse sentido.

“uma das meninas até fez trabalho sobre o Brasil (hum) muito interessante, com o local onde... onde a família tinha nascido, as comidas, as bebidas, (hum) clubes de futebol, (...) sobre a bandeira, sobre imensas coisas e todos estão a ver muito interessados, figuras importantes da música, do futebol e... e tudo isso também ajuda que os outros meninos estão a ver todos muito interessados” (Prof 8)

“O que nós temos de fazer? É saber (...) de onde é que eles vêm, nós professores, tentar... fazermos esse trabalho de pesquisa e depois lançar assim para o ar, para ver se eles... se eles apanham... se... ou então levá-los até lá e... depois isso resulta, é bom! (...)

a aluna holandesa quando falámos aqui de aspetos ligados à Holanda (...) nós fomos visitar um Convento e eu expliquei-lhe que nós temos aqui um Convento que é o Convento de Coz, em que alguns dos azulejos que estão lá pintados (hum) vieram da Holanda... e ela ficou surpreendida “Como é que é possível? (risos)” (Prof 1)

Através dos testemunhos relativos às estratégias utilizadas pelos professores e às estratégias de inclusão em sala de aula, percebe-se que se encontram presentes alguns princípios da educação intercultural. Esta proporciona a relação entre indivíduos e grupos culturalmente diferentes, reconhecendo a diversidade como um aspeto positivo e promovendo o respeito e compreensão mútuos e interação positiva (Santos, 2015; Santos et al., 2022).

Mediante os testemunhos, também é possível verificar que os entrevistados procuram aproximar-se da cultura dos alunos de nacionalidade estrangeira presentes na sala de aula e criar momentos de reflexão nos alunos sobre as trajetórias dos mesmos. Tal mostra que os professores procuram criar momentos de reflexão, o que contraria a teoria que salienta a visão simplista da educação intercultural, por parte dos professores, ao realizar práticas educativas que evidenciam as diferenças culturais sem uma explicação e promoção de reflexão sobre essas práticas (Santos, 2015).

De modo que os professores tenham acesso a mais informação e práticas acerca da interculturalidade, denota-se pertinente o acesso e frequência dos mesmos em formações em educação intercultural. Segundo os diretores entrevistados, os agrupamentos têm contado com a colaboração de alguns parceiros, como o Centro de Formações para formações ligadas ao PLNM e à inclusão, e o programa ERASMUS onde os professores que usufruíram do intercâmbio possam partilhar as experiências e aprendizagens com os colegas através de jornadas de reflexão. Porém, relativamente ao domínio da educação intercultural, nenhum dos professores entrevistados participou em formações nesse domínio pois, por um lado, nunca sentiram necessidade para tal, por outro, não tiveram acesso a alguma formação nesse sentido, sendo que apenas uma minoria considera interessante a sua participação numa formação no âmbito da interculturalidade.

“(...) vamos tentando também por via da formação de professores, dar algumas respostas também no âmbito da inclusão, (hum) formação na... na... relativamente a isso, às vezes, também jornadas de reflexão, grupos de trabalho, partilhas de prática (...) É uma área que eu acho que tem de ser ainda muito trabalhada, até na formação inicial de professores” (Dir 1).

“Não, não Vejo muitos vídeos, mas assim uma formação ou algo de específico eu nunca fiz...” (Prof 7)

“não... porque também como não tinha [alunos de nacionalidade estrangeira], não senti grande necessidade...” (Prof 4)

“não existe muita, não Há algumas, mas não existe muitas...” (Dir 2)

“Também nunca me apercebi assim de nenhuma formação nesse sentido...” (Prof 2)

“Não, acho que nunca fiz, mas se calhar era interessante (...) “Sim, andamos sempre à volta, a fazer as... as mesmas” (Prof 5)

Os testemunhos dos professores corroboram a informação presente nos estudos que afirmam que o corpo docente em Portugal não apresenta formação relativa a alunos e contextos diversos cultural e linguisticamente (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019). Por outro lado, a grande necessidade sentida pelos professores, de formação para lidarem com contextos interculturais explanada em diferentes estudos (Santos et al., 2022) não se revela com a mesma abundância nos testemunhos recolhidos. A formação de professores referente à interculturalidade, não disponibiliza instrumentos nem promove a reflexão crítica sobre os conhecimentos nela adquiridos e as práticas do docente. Contudo, mesmo a formação sobre esta temática se apresentar como fundamental no contacto com contextos interculturais, esta não é unicamente responsável pelo sucesso e inclusão escolar dos alunos (Santos, 2015).

Envolvimento dos Agrupamentos de Escolas e Autarquia na inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas

No que concerne ao envolvimento dos agrupamentos de escolas na inclusão de alunos estrangeiros em contexto escolar, este pode ser realizado através de diferentes formas de intervenção. Relativamente ao apoio prestado pelos agrupamentos, por um lado, os testemunhos dos diretores apontam para a prestação de apoio por parte dos técnicos das Equipas Multidisciplinares e, por outro, para o apoio a nível de bens materiais académicos e não académicos, de forma que os alunos e as suas famílias tenham condições um pouco mais próximas dos restantes.

*“o que fazemos é quando detetamos qualquer problema, (...) fazemos uma ficha de sinalização que vai para... para a **equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão**. E... e todos esses alunos são tratados de igual forma, (...) quer sejam estrangeiros ou portugueses. Portanto, todos os que sentem que estão, que estamos a ver a patinar em determinados assuntos (hum) ou emocionais ou... de aprendizagem, incluimo-los (...) em atividades diferentes. (Dir 2)*

*“**temos também a funcionar no Agrupamento uma loja social**, às vezes até mesmo em questões de roupa, de... de bens para compor a casa das famílias, aquilo que nós conseguimos (hum) acautelar, nós fazemos esse esforço, isso por um lado.” (Dir 1)*

“Nós o que fazemos aqui também é, quando sabemos que eles têm dificuldades damos suplemento alimentar, damos-lhe a alimentação de graça, (hum) de acordo com a Câmara também, também é apologista dessa situação, damos-lhe um kit (...) quando eles não têm... eles não têm um caderno, chegam cá alguns (hum) refugiados, mais o caso dos refugiados, não é? (hum) E não têm nada, nada.

Então, pronto acudimos às coisas prioritárias, emprestamos livros, porque até eles terem acesso aos livros demora, nós temos sempre aí uma bolsa de livros, fazemos o que podemos.” (Dir 2)

Os testemunhos apresentados revelam que os Agrupamentos de Escolas se encontram atentos às necessidades dos alunos como um todo, corroborando a opinião de alguns autores. Algumas perspetivas dão conta da relevância do papel dos diretores escolares na construção de uma escola dedicada às necessidades integrais dos alunos, incluindo os alunos migrantes, proporcionando um apoio aplicado de aprendizagem, mas também socioemocional (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019; Santos et al., 2022)

Quando questionados acerca da realização de atividades que promovam a inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas, existem testemunhos que revelam que não existem atividades especificamente direcionadas para estes alunos. Por outro lado, os testemunhos que contam as atividades elaboradas e pensadas para a inclusão destes alunos são, nomeadamente, atividades que procuram demonstrar um pouco da cultura dos países de origem desses alunos, como a partilha de pratos típicos e a aprendizagem de palavras na língua desses países.

“As atividades é as que vai havendo nas aulas... é quando há dias diferentes, toda a gente participa (...) não há assim um programa específico e também não há um número tão grande deles que... que seja necessário... o que é mais direcionado para eles é realmente a Língua Não Materna...” (Prof 4)

*“Nós este ano, por exemplo, fizemos uma coisa que foi uma delícia para os brasileiros, **no dia do Agrupamento fazemos sempre uma atividade cultural e este ano (...)** fizemos uma... uma sessão de capoeira, bem os miúdos brasileiros estavam todos contentes, identificaram-se mesmo com... com aquilo” (Dir 2)*

*“há pouco tempo, até em mais do que uma escola (...) tivemos um **convite às mães e às famílias para virem à escola partilharem um bocadinho da sua cultura gastronómica**” (Dir 3)*

*“já fizemos algumas atividades, por exemplo, **veio uma mãe ucraniana fazer uma sopa ucraniana, todos provaram,** (...) Mas tivemos também brasileiros, também a fazer culinária, ou seja, vieram algumas mães e (...) por exemplo, o que era diferente era ucraniano então convidámos, estamos sempre a... a convidar e a fazer essa... essas dinâmicas.” (Prof 9)*

*“Uma coisa que às vezes a gente faz também, e isso até já eu fiz numa turma, **DAC (Domínios de Autonomia Curricular) e assim com multiculturalidade,** (...) eu lembro-me ainda no outro dia no Facebook vi, cada um desejou Bom Natal à sua maneira, na sua língua, quer dizer fazemos estes pequenos apontamentos às vezes não são projetos muito... muito (hum) ambiciosos, (...)*

eu acho que é mais essas pequenas coisas, não propriamente de grande investidura, não é? Mas eu acho que a escola se faz muito de pequenos momentos.” (Dir 2)

Este último testemunho vai ao encontro da conceção de Pappamikail & Beirante (2022), que afirmam que a inclusão pode estar presente em pequenos gestos que não são tão notórios e até apreciados, como a forma de tratamento para com os outros e as festividades realizadas pela escola.

Relativamente a projetos desenvolvidos pelos agrupamentos no âmbito da inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira, os entrevistados revelam diferentes posicionamentos. Por um lado, o que não veem pertinência no desenvolvimento de projetos nesse âmbito devido ao reduzido número de alunos estrangeiros e o que não apresenta projetos, mas cada vez mais entende que terá de existir uma mudança e ação nesse sentido dado o aumento de alunos estrangeiros no agrupamento. E, por outro lado, um testemunho de um agrupamento de escolas que apresenta uma escola como Escola de Acolhimento de Alunos Menores Não Acompanhados e abarca um projeto, que já conta com duas edições, onde participam alunos estrangeiros e aborda o Diálogo Intercultural.

“Não, porque (...) eles são tão poucos (...) Portanto, aqui nós não temos esta... esta problemática...” (Dir 3)

*“ainda agora tivemos numa sessão (...) da **Flexibilidade Curricular e da Multiculturalidade**, (...) e tínhamos que lá estar a pensar sobre isto, porque realmente temos que fazer mais... mais do que fazemos (...) Porque isto também lá está, isto foi... foi este ano que foi o boom, (...) Portanto isto está a crescer imenso e a grande... eu não vou dizer que são só estrangeiros, mas a grande maioria são os estrangeiros, (...) portanto temos de fazer qualquer coisa.” (Dir 2)*

*“houve a apresentação de um... de um projeto (...) que era precisamente o **Diálogo Intercultural através do Património da Humanidade e era apresentado por alunos estrangeiros** (...) uma sessão precisamente em que os alunos das outras culturas, das outras nacionalidades apresentam para a turma, para os elementos do Agrupamento, (hum) os bens de património da UNESCO dos seus países, portanto usar aqui o património como plataforma de diálogo.” (Dir 1)*

Com visão para o futuro, um dos agrupamentos candidatou-se para o Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI), pretendendo dar resposta relativamente à alocação de recursos humanos no apoio de PLNM. Os restantes diretores entrevistados afirmaram que não se candidataram ao fundo referido devido à dimensão da sua rede e do reduzido número de alunos estrangeiros quando comparado a outros agrupamentos.

*“Ah sim nós concorremos, (...) abriu uma **candidatura precisamente para alocar recursos para a inclusão neste caso de migrantes**, (...) estava previsto na candidatura a **contratação de dois professores de Português Língua Não Materna**, só para isso, só para darmos resposta ao Português Língua Não Materna”* (Dir 1)

“pensámos e ainda começámos a fazer, (...) foi a nossa psicóloga que esteve... e o nosso subdiretor que esteve nesse projeto, mas depois desistiram (hum) porque, entretanto, soube também que [referência a outro Agrupamento] ia concorrer e, portanto, nós como somos uma escola mais pequenina não teríamos grandes hipóteses no mesmo concelho e também desmotivamos” (Dir 2)

No que se refere ao envolvimento da autarquia, os testemunhos apontam para o papel ativo que o Município apresenta na vida dos agrupamentos de escolas, não somente pelas competências de gestão de educação se encontram alocadas a este, como também pelo seu suporte e colaboração com as escolas relativamente a apoios financeiros e a recursos humanos.

*“Nós **trabalhamos em parceria**, nós sem as autarquias neste momento não conseguimos, as escolas não conseguem viver, porque para já tem a alocação de competências a educação, não é? (...) Agora estamos ligados às autarquias e se não trabalharmos em rede, isto é impossível.”* (Dir 2)

*“Dão suporte, **dão suporte de técnicos especializados**, portanto ao nível de psicólogos, terapeutas de fala, essas coisas, (...) ainda temos um suplemento da Câmara também com isso. É impossível, nós temos muitos casos, e aqui em [nome da localidade suprimido devido a anonimato] temos muitos casos.”* (Dir 2)

*“E um dos aspetos que eles [um grupo de professores espanhóis que o Agrupamento acolheu decorrente do programa ERASMUS] **acharam extraordinário foi precisamente (hum) a articulação entre as escolas e o município**, que segundo a equipa cá esteve, em Espanha não acontece.”* (Dir 1)

Relativamente à problemática da inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira, em específico, os testemunhos revelam que os agrupamentos não solicitaram ajuda ao Município em questões de apoios a projetos, somente em questões de infraestruturas, como mencionado anteriormente, na alocação de espaços devido ao aumento de alunos. No entanto, a autarquia encontra-se a colaborar numa investigação da Comunidade Intermunicipal do Oeste (Oeste CIM), que se encontra a auscultar os municípios, de forma a se idealizar um projeto que dê repostas a esta problemática.

“aquela medida de exceção, por exemplo, aos ucranianos quando foi com a guerra, no pagamento das refeições e não sei quê, pronto e aí o município aderiu a isso e ajudou, pronto. (...) nesse sentido, do que estás a referir aí não nos foi solicitado nada.” (Div 1)

“O município adquiriu 3 contentores, porque (...) a gente não faz lá obras de um dia para o outro, não é? (...) Mas agora tens aqui outro problema, é que nós agora temos de dar maturidade a esta rede para perceber se ela vai estabilizar, porque tu agora, basta vir aqui uma época de crise, que de repente muitas destas pessoas vão-se embora.” (Div 1)

“na Oeste CIM (...) está a ser ouvido agora os municípios (...) para dar contributos, para se criar aqui um projeto para tentar dar resposta (...) com duas ou três raios de ação.” (Div 1)

Envolvimento das famílias dos alunos de nacionalidade estrangeira

De acordo com a literatura, a perceção dos encarregados de educação e família dos alunos de nacionalidade estrangeira pode interferir com o seu bem-estar na escola, pelo que essa perceção pode ser formada consoante diferentes aspetos, porém na sua generalidade é positiva. Tais aspetos podem ser o diálogo que estabelecem com os educandos e a restante comunidade escolar, a sua inclusão na comunidade, o desempenho escolar dos seus educandos e a informação que compreendem sobre o sistema educativo nacional (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al, 2019).

Deste modo, é possível afirmar que um dos fatores que influencia a inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira no contexto escolar prende-se com o envolvimento da sua família e a sua perceção relativamente ao referido contexto. Na perspetiva dos entrevistados, as famílias dos alunos de nacionalidade estrangeira comportam-se como as famílias de nacionalidade portuguesa, podendo mostrar uma preocupação mais presente no início da ingressão dos seus alunos na escola.

“são como qualquer família, uns mais interessados que outros, porque isso mesmo as famílias dos nossos alunos nacionais também umas são mais interessadas, outros são mais... outros vêm... uns vêm demais, outros vêm de menos...” (Dir 1)

“Perguntam se está sempre tudo bem... No início, no início era normal que eles [pais do aluno indiano] tivessem mesmo preocupados... País novo, tudo novo para eles (hum) Mas pronto, agora, ele próprio [o aluno indiano] já passa esse feedback para os pais que está bem, que está feliz aqui e que os colegas são bons.” (Prof 1)

Segundo os testemunhos dos professores, as famílias destes alunos procuram envolver-se nas atividades escolares, acompanhando e apoiando, na medida que conseguem, as tarefas que os alunos levam para casa.

Esta envolvência origina uma socialização com outras famílias, permitindo a inclusão das famílias estrangeiras no meio escolar e social.

*“Mesmo em relação aos trabalhos de casa, por exemplo, da [nome suprimido devido a anonimato] vieram sempre feitos, **quando ele não percebia alguma coisa e os pais também não conseguiam explicar, vinha escrito “Não percebeu”.**” (Prof 9)*

*“**noto também em muitos destes pais, que também são muito, muito pouco escolarizados. Têm muita dificuldade em acompanhar os filhos na matemática...**” (Prof 8)*

*“**O facto de as famílias terem os alunos na escola, (hum) virem às reuniões de pais, conhecerem logo muitos pais, (hum) na minha turma, por exemplo, os aniversários... ainda hoje, já uma mãe colocou no grupo que nós temos de pais, que no domingo há uma festa de anos de uma menina (...)** e já vi grande parte das mães a dizerem que o filho vai, o filho vai, o filho vai, juntam-se lá porque vão levar os meninos e vão buscá-los.” (Prof 8)*

No que concerne à perceção e expectativas das famílias dos alunos de nacionalidade estrangeira acerca das escolas destes, os testemunhos revelam que tal se manifesta como um fator influenciador refletindo-se na postura dos alunos perante a escola. Caso a postura destes vá ao encontro dos valores da escola, o que acontece na sua maioria, pode tornar-se num reforço positivo acerca do papel da instituição na vida dos alunos.

*“**eles aprendem com os adultos e com o que os adultos veem fazer e a valorização da escola...**, mas pronto, é o que estava a dizer, neste caso, (...) a maioria deles valoriza muito a escola e é um apoio que nós temos também... **quando temos (risos) os pais connosco é mais fácil... estamos todos a remar para o mesmo lado, não é?!**” (Prof 6)*

*“**Sem dúvida que o sucesso deste menino [aponta para o lugar do aluno indiano], (hum) passa por aí porque os pais olham para a escola como... algo positivo, uma coisa que é mesmo boa para ele, “Vai ser boa para ti agora, vai ser boa para ti no futuro”**” (Prof 1)*

5. Proposta de Intervenção

A inclusão de alunos migrantes nas escolas é uma temática cada vez mais presente nas sociedades contemporâneas, que se apresentam mais diversas culturalmente, mas também um desafio para as escolas, os seus profissionais e entidades que lhe estão ligadas. Esta problemática direcionada aos alunos das escolas de 1º ciclo revela dois aspetos diferenciadores, por um lado os alunos deste ciclo apresentam elevadas capacidades de aprendizagem e adequação ao novo contexto escolar e, por outro lado, consta como um ciclo onde os conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas impactam e se estabelecem enquanto bases fundamentais para o seu desenvolvimento futuro.

Através da pesquisa, diagnóstico e análise realizados sobre a temática da inclusão dos alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do município de Alcobaça, foi possível identificar algumas dificuldades que os alunos, professores e estruturas educativas enfrentam. Com base nesses dados e nas perspetivas recolhidas, o presente capítulo apresenta uma proposta de intervenção que pretende contribuir para a facilitação da inclusão destes alunos nas escolas, assim como para a promoção de um ambiente escolar intercultural inclusivo. A proposta de intervenção, de seguida apresentada, tem também como base princípios da Educação Social, uma vez que esta busca a inclusão e equidade através da elaboração de estratégias que consideram as necessidades dos indivíduos implicados e o envolvimento dos mesmos. Assim, a proposta de intervenção será direcionada para uma exequível prática nos Agrupamentos de Escolas do município e não questões ligadas à execução e ou alteração da legislação afeta a esta temática.

Desta forma, de acordo com a análise das perspetivas dos entrevistados, foi possível a identificação de dificuldades comuns entre os vários participantes. A dificuldade mais apontada pelos entrevistados prende-se com a ausência de recursos humanos para o auxílio e acompanhamento dos alunos em contexto escolar. Este aspeto agudiza-se com outras questões, também apontadas como dificuldades, tais como o apoio direcionado a alunos migrantes do 1º ciclo se tratar limitar apenas ao apoio de PLNM que, por um lado, abrange apenas os alunos que não apresentam a língua portuguesa como língua materna e, por outro lado, é realizado e orientado por professores de substituição.

Estes dois aspetos conduzem a outras dificuldades, como o menor apoio linguístico a alunos migrantes com língua materna portuguesa, mas que apresentam diferenças e dificuldades linguísticas verbais e escritas, o que despende de uma maior atenção por parte do professor. Conduzem também a falhas na realização do apoio de PLNM, dado que grande parte dos professores encarregues deste apoio são chamados para o cumprimento das substituições de outros professores. Tal traduz-se em frequentes momentos de ausência de apoio de PLNM aos alunos, o que atrasa e impacta o seu desenvolvimento linguístico, a aprendizagem correta dos conteúdos das disciplinas, a relação com os outros e, conseqüentemente, a sua inclusão. Por outro lado, os professores de substituição não têm capacidade de atuar em todas as escolas dos agrupamentos, o que implica a passagem dessa missão para os professores titulares dessas escolas, acrescentando mais exigência às suas funções diárias enquanto docentes.

Um outro ponto importante para a proposta de intervenção, adquirido através da entrevista com o Chefe de Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça, trata-se da proximidade da autarquia com os Agrupamentos de Escola do município, assim como da proximidade para com os jovens alcobacenses, apoiando as suas ideias e iniciativas empreendedoras.

Deste modo, a proposta de intervenção pretende dar resposta às adversidades anteriormente explanadas e conjugar com a proximidade da autarquia com os jovens, assim como o seu objetivo de contribuir para a capacitação dos mesmos enquanto cidadãos interventivos e atentos às problemáticas da sociedade. Esta proposta consiste, através da colaboração de associações de jovens alcobacenses com os Agrupamentos de Escolas, na criação de grupos de voluntariado que ajudariam os alunos do 1º ciclo no apoio da língua portuguesa como língua materna.

Estes jovens organizar-se-iam por grupos, distribuídos por horários e escolas, com a concordância do Agrupamento de Escolas e possível gestão colaborativa entre o Agrupamento e a associação de jovens. Os voluntários, contando com a orientação dos professores de PLNM, ou noutros casos dos professores titulares, dariam apoio aos alunos do 1º ciclo nas suas dificuldades linguísticas verbais e escritas. Pode revelar-se pertinente os jovens voluntários pertencerem ao Ensino Secundário ou o Ensino Superior, de modo que compreendam uma maior consciencialização e responsabilidade das suas funções, assim como um maior discernimento sobre a sua conduta.

A sua distribuição pelas escolas dependeria da quantidade de voluntários, das escolas de 1º ciclo disponíveis para receber os jovens, assim como da disponibilização e possibilidades dos jovens para se deslocarem às escolas determinadas. Tendo como prioridade que os jovens se distribuíam consoante as suas proximidades geográficas e como principal objetivo chegar ao máximo de escolas de 1º ciclo possíveis.

Desta forma, com este programa de voluntariado, os professores teriam uma relevante ajuda quanto a recursos humanos, permitindo um maior contacto e acompanhamento personalizado com os alunos abrangidos por esse apoio. Assim como permitiria uma maior ajuda nas escolas que não apresentam professores de substituição e cujo apoio se centra somente nos professores titulares, auxiliando o seu papel nesse apoio linguístico. Por conseguinte, através deste programa e com um maior suporte de recursos humanos, seria possível abranger os alunos migrantes que, mesmo com língua materna portuguesa apresentam dificuldades linguísticas, escritas e verbais, que influenciam na sua aprendizagem, na relação com os outros e, conseqüentemente, na sua inclusão em contexto escolar.

6. Considerações Finais

O presente trabalho é fruto de um trajeto realizado no âmbito do estágio curricular na Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça. Este incidido sobre a temática da inclusão de alunos migrantes nas escolas de 1º ciclo do município, sendo o principal objetivo compreender as práticas e percepções acerca desta temática.

De forma a perceber as práticas e percepções acerca da inclusão de alunos migrantes nas escolas de 1º ciclo, realizou-se um diagnóstico de forma a alcançar esse objetivo estabelecido. O diagnóstico contou com duas fases distintas, a primeira fase apresenta um teor quantitativo que se materializou com a recolha e sistematização de dados estatísticos sobre o município de Alcobaça e a sua rede educativa. Por outro lado, na segunda fase foi adotada uma abordagem qualitativa que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a três grupos de atores chave da rede educativa pública do concelho.

Ao longo da realização do estágio, bem como das diferentes fases que o compuseram, foram surgindo e ultrapassados alguns desafios, tais como a reestruturação da abordagem qualitativa que, inicialmente, estava estruturada de forma a chegar a mais grupos de atores pertencentes à comunidade escolar, como os alunos migrantes e as suas famílias. Esta alteração deveu-se, por um lado, à necessidade de que o desenvolvimento do estudo exploratório tivesse uma duração compatível com o período de realização do estágio curricular e, por outro lado, às exigências éticas e de cumprimento do regulamento de proteção de dados, o que implicava pedidos de autorização a diversos interlocutores, desde o Ministério de Educação aos encarregados de educação, na medida em que se tratam de alunos menores. Uma outra dificuldade sentida no decorrer da elaboração da pesquisa bibliográfica, resultante das leituras exploratórias inicialmente realizadas, trata-se do facto dos documentos disponíveis relativos aos dados dos alunos migrantes em Portugal serem interpretados de forma diferente, levando a um desafio de conseguir cruzar dados sobre os mesmos anos letivos e sobre os mesmos elementos.

Como foi referido anteriormente, o principal objetivo do estágio curricular era compreender as práticas e perceções acerca da inclusão dos alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do concelho de Alcobaça, de forma a recolher informação, para além de dados estatísticos, nesse sentido à Divisão de Educação e Juventude, local onde se realizou o estágio mencionado.

Esta recolha de informação e retorno para com a Divisão foi acompanhada de uma Proposta de Intervenção que tinha como objetivo contribuir para a facilitação da inclusão dos alunos nas escolas de 1º ciclo do concelho, bem como para a promoção de um ambiente escolar intercultural, com base nas dificuldades comuns identificadas pelos entrevistados. Posto isto, a Proposta de Intervenção mencionada no presente trabalho, tem em conta a ausência de recursos humanos para o auxílio e acompanhamento dos alunos migrantes em contexto escolar, assim como lacunas existentes no apoio de PLNM.

O estágio realizado, e a construção do presente trabalho, foi em si uma grande oportunidade e aprendizagem. Considerando as aprendizagens diretas que foram adquiridas, destaca-se a recolha e organização dos dados relativos à rede pública educativa do município. A estas aprendizagens soma-se também o desenvolvimento e elaboração das entrevistas semiestruturadas aos diferentes grupos de participantes, que contribuiu para construção de uma prática na relação com o outro sob o papel de investigador. Para além destas aprendizagens diretas com as práticas realizadas no decorrer do estágio, este contribuiu principalmente para o aumento da amplitude de perceções sobre a Educação Social.

A prática da Educação Social baseia-se na promoção da inclusão social e desenvolvimento humano através de grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade. A sua prática assenta, acima de tudo, numa problemática e diagnóstico realizado segundo esta mesma problemática. A sua intervenção deve estar de acordo com as dificuldades encontradas e a envolvência dos indivíduos implicados. Deste modo, sendo uma profissão que se adequa a diversas áreas e se apresenta de diversas formas, o estágio revelou-se um exemplo de como a Educação Social pode ter um aspeto interventivo, entre duas entidades e contextos distintos, a autarquia e as escolas.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª edição). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_17.pdf/eb3c4d34-e215-46f2-9799-8a2e295070a6
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (1ª edição). Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Capucha, Í. (2019). *Formulação e implementação de políticas locais de integração de imigrantes nas escolas via CLAS Amadora* [Tese de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19234>
- Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura, Eurydice, Noorani, S., Baidak, N., Krémó, A., & Riiheläinen, J. (2019). *Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: políticas e medidas nacionais*, Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/76035>
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2022*. (1ª edição). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-_versaointegral.pdf
- Decreto-Lei n.º 21/2019 da Presidência do Conselho de Ministros. (2019). Diário da República: I série, n.º 21. <https://files.dre.pt/1s/2019/01/02100/0067400749.pdf>
- Decreto-Lei n.º 4/2001 do Ministério da Administração Interna. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 8. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/4-2001-239249>

Decreto-Lei n.º 6/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I-A série, n.º 15. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Despacho n.º 11136/2023 do Município de Alcobaça. (2023). Diário da República: II série, n.º 211. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/11136-2023-223597200>

Despacho n.º 12870-B/2021 do Município de Alcobaça. (2021). Diário da República: II série, n.º 253. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/12870-b-2021-176907530>

Despacho n.º 2044/2022 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2022). Diário da República: II série, n.º 33.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>

Despacho n.º 299/2024 do Município de Alcobaça. (2024). Diário da República: II série, n.º 9. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/299-2024-836494174>

Despacho Normativo n.º 30/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: II série, n.º 154. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/30-2007-3189842>

Despacho Normativo n.º 7/2006 do Ministério da Educação. (2006). Diário da República: I-B série, n.º 26. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/7-2006-551834>

FAMI 2023. (2023). *O FAMI 2030*. <https://www.fami2030.gov.pt/o-fami-2030/>

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf>

Góis, P., & Marques, J. (2018). Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *e-cadernos ces*, (29), 125- 151. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>

Guerra, R., Rodrigues, R., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & Costa-Lopes, R. (2019). *Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Imigrantes: O papel das dinâmicas de aculturação*. (1ª edição). Alto Comissariado para as Migrações.

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+OM+64.pdf/937fc2bd-88e2-43c8-b872-3b257213bc41>

Hortas, M. (2013). *Educação e Imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. (1ª edição). Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>

INE. (2024). *Censos 2021*.

https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21

Lei n.º 46/86. (1986). Diário da República: I série, n.º 237.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 75/2013. (2013). Diário da República: I série, n.º 176.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2013-56366098-56359576>

Mateus, S. & Seabra, T. (2016, julho 6 - julho 8). *Políticas de Integração dos descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa (1976-2015)* [Sessão de Conferência]. IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, território de territórios.

<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/23137>

Mosteiro de Alcobaça. (2024). *Alcobaça*.

http://www.mosteiroalcobaca.gov.pt/pt/index.php?s=white&pid=188&identificador=at7_2_pt.doc

Nações Unidas. (2017). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

<https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>

OECD. (2019). The Road to Integration: Education and Migration. *OECD Reviews of Migrant Education*.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/06/the-road-to-integration_cc693ded/d8ceec5d-en.pdf

Oliveira, C. (2023). Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2023. *Imigração em Números*, 8.

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relatorio+Estatistico+Anual+->

[+Indicadores+de+Integracao+de+Imigrantes+2023.pdf/a9a05525-889e-4171-8066-6d7217416664](#)

Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). Gestão da Educação Inclusiva. *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva*, (1).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/gestao-da-educacao-inclusiva.pdf>

Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). Diversidade, Equidade e Inclusão. *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva* (2).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf>

Parecer n.º 10/2018 do Conselho Nacional de Educação, (2018). Diário da República: II série, n.º 101. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/10-2018-115379372>

Pires, R., Machado, F., Peixoto, J., & Vaz, M. (2010). *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*. (1ª edição). Tinta da China.

Portaria n.º 223-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 149. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª edição). Gradiva.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015 da Presidência do Conselho de Ministros. (2015). Diário da República: I série.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/12-b-2015-66807913>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007 da Presidência do Conselho de Ministros. (2007). Diário da República: I série, n.º 85.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/63-a-2007-415237>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010 da Presidência do Conselho de Ministros. (2010). Diário da República: I série, n.º 182.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/74-2010-341856>

Rodrigues, D., Correia, T., Pinto, I., Pinto, R., & Cruz, C. (2013). Um Portugal de Imigrantes: exercício de reflexão sobre a diversidade cultural e as políticas de integração. *Da investigação às práticas*. 4 (1), 86-109.

<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/18>

Santos, L., Mineiro, J., Batalha, J., & Reis, J. (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. Conselho Nacional de Educação.

https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Acolhimento_migrantes_escola_inclusiva.pdf

Santos, M. (2015). *Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

<https://ria.ua.pt/handle/10773/15990>

Seabra, T., Cândido, A., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos Alunos com Origem Imigrante: Quem são e onde estão nos Ensinos Básico e Secundário*. (1ª edição). Observatório das Desigualdades. <http://dx.doi.org/10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante>

SEF, & GEPE. (2023). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022*. SEF.

<https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf>

União Europeia. (2021). Regulamento (UE) 2021/1147 do Parlamento Europeu e do Conselho de 7 de julho de 2021. Jornal Oficial da União Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32021R1147>

UNICEF. (2019) *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

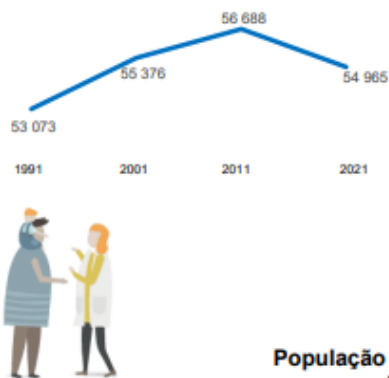
Anexos

Anexo 1 – Dados demográficos do município de Alcobaça

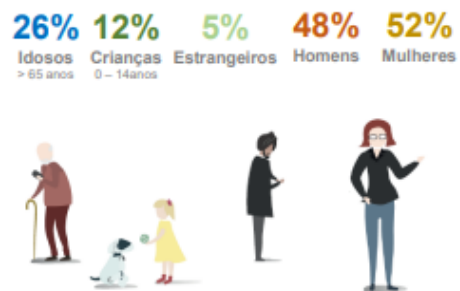
ALCOBAÇA EDUCAÇÃO EM NÚMEROS

Demografia

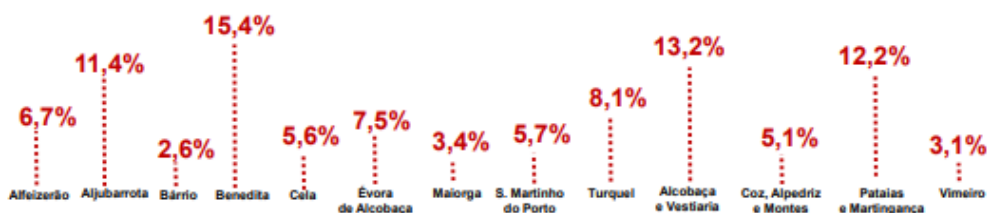
Evolução da população residente no concelho de Alcobaça
INE, Censos, 2021



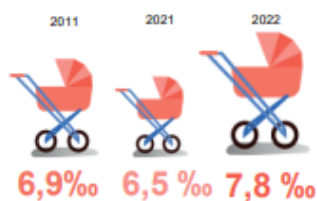
Total de Municípios: 54 965
INE, Censos, 2021



População residente por Freguesia
INE, Censos, 2021

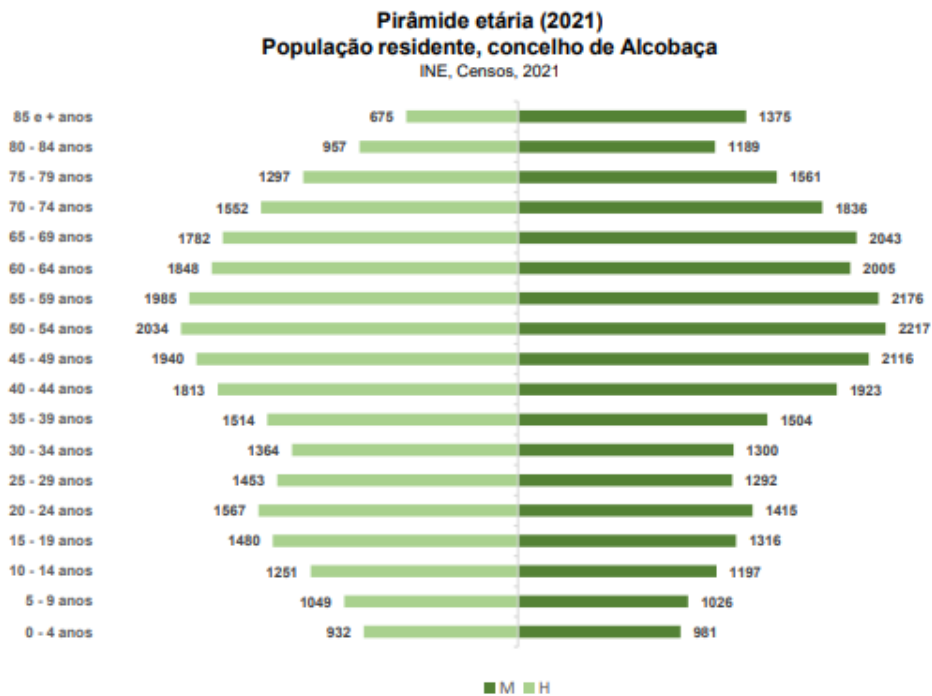


Taxa bruta de natalidade no concelho de Alcobaça
INE



ALCOBAÇA EDUCAÇÃO EM NÚMEROS

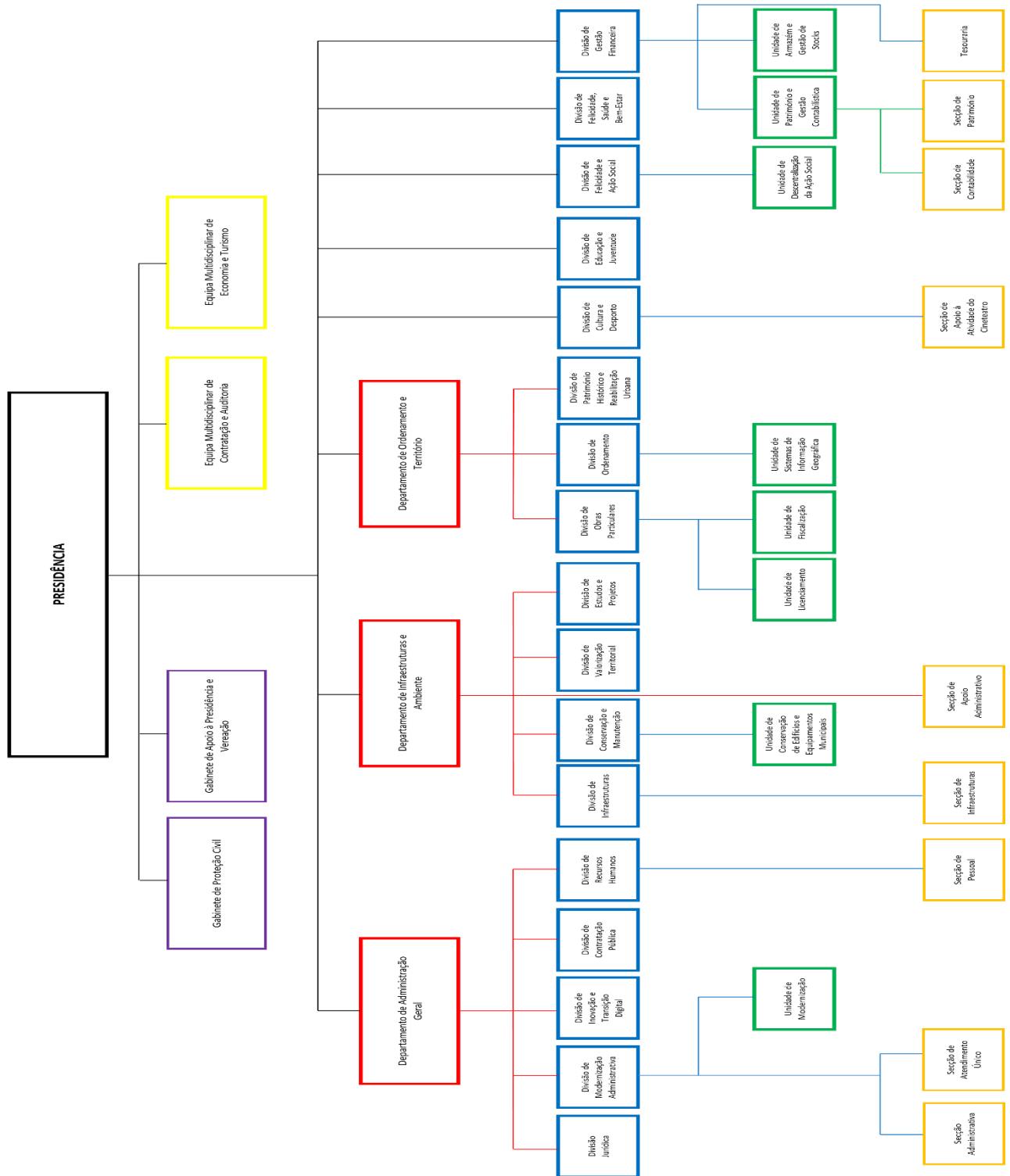
Demografia



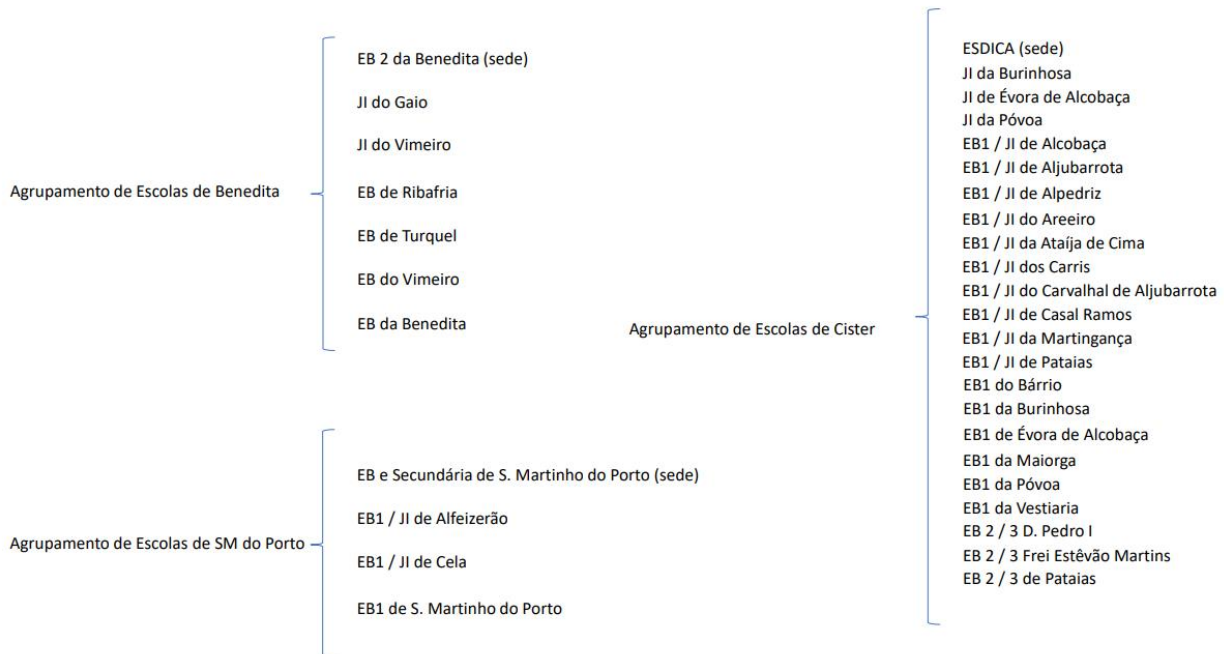
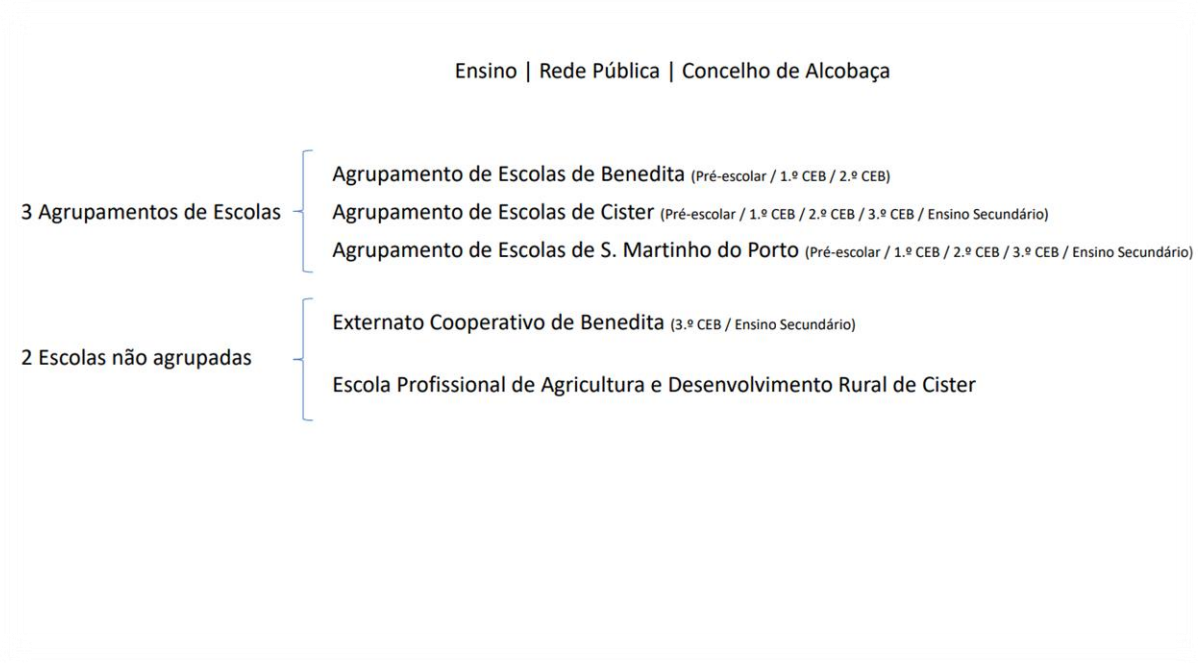
**Índice de envelhecimento
entre 2011 e 2021**
INE, Censos, 2021



Anexo 2 - Organograma da Câmara Municipal de Alcobça



Anexo 3 – Rede educativa pública do município de Alcobaça



Anexo 4 – Consentimentos informados dos entrevistados

Consentimento Informado – Chefe de Divisão de Educação e Juventude

Inclusão dos alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do município de Alcobaça

Estagiária: Daniela Pereira

Contactos da estagiária: 914554798

Descrição do estudo: Sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. De momento, encontro-me a realizar um Estágio Curricular na Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça, no qual pretendo conhecer e compreender as estratégias de inclusão dos alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas de 1º ciclo do município de Alcobaça.

Metodologia do estudo: O referido estágio é composto por várias fases de recolha de dados, sendo que uma destas contempla a realização de uma entrevista ao Chefe da Divisão de Educação e Juventude que apoia a rede educativa do município de Alcobaça. A entrevista será conduzida pela estagiária, nas instalações da Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça, num local resguardado, de modo a assegurar a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária sendo que, a qualquer momento, os participantes podem desistir da entrevista ou pedir para retirar a informação concedida do estudo.

A recolha dos dados será realizada através das respostas decorrentes da entrevista, sem solicitar ou utilizar dados pessoais que o possam tornar identificável.

Por favor, leia atentamente o consentimento informado apresentado a seguir.

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu do Conselho Europeu de 27 de abril de 2016, e as suas especificidades nacionais – Lei nº 58/2019 de 8 de agosto e Lei nº 59/2019 de 8 de agosto.

1. Confirmo que li a folha informativa e que compreendo em pleno o que é esperado neste estudo.
2. Confirmo que tive a oportunidade de colocar questões e de obter resposta sobre o estudo.
3. Tomei conhecimento que não sou obrigado a participar neste projeto e posso desistir a qualquer momento.
4. Tomei conhecimento que a entrevista inclui gravação áudio cuja transcrição será anónima.
5. Tomei conhecimento que a gravação áudio efetuada durante a entrevista será arquivada de forma segura pela estagiária e em separado deste consentimento informado.
6. Tomei conhecimento que as informações recolhidas durante a entrevista serão anonimizadas e que nenhum elemento relativo aos meus dados pessoais serão tornados públicos.
7. Dou o meu consentimento para que as informações anonimizadas recolhidas durante a entrevista possam ser usadas no trabalho final a que se destina o presente estudo.

Participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Email ou telefone: _____

Data: _____

Estagiária:

Confirmo que este consentimento informado foi entregue ao participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Consentimento Informado – Diretores de Agrupamentos de Escola

Inclusão dos alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do município de Alcobaça

Estagiária: Daniela Pereira

Contactos da estagiária: 914554798

Descrição do estudo: Sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. De momento, encontro-me a realizar um Estágio Curricular na Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça, no qual pretendo conhecer e compreender as estratégias de inclusão dos alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas de 1º ciclo do município de Alcobaça.

Metodologia do estudo: O referido estágio é composto por várias fases de recolha de dados, sendo que uma destas contempla a realização de uma entrevista a Diretores dos Agrupamentos de Escolas que compõem a rede educativa do município de Alcobaça. A entrevista será conduzida pela estagiária, nas instalações estabelecidas entre esta e a/o entrevistada/o, num local resguardado, de modo a assegurar a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária sendo que, a qualquer momento, os participantes podem desistir da entrevista ou pedir para retirar a informação concedida do estudo.

A recolha dos dados será realizada através das respostas decorrentes da entrevista, sem solicitar ou utilizar dados pessoais que o possam tornar identificável.

Por favor, leia atentamente o consentimento informado apresentado a seguir.

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu do Conselho Europeu de 27 de abril de 2016, e as suas especificidades nacionais – Lei nº 58/2019 de 8 de agosto e Lei nº 59/2019 de 8 de agosto.

1. Confirmando que li a folha informativa e que compreendo em pleno o que é esperado neste estudo.
2. Confirmando que tive a oportunidade de colocar questões e de obter resposta sobre o estudo.
3. Tomei conhecimento que não sou obrigado a participar neste projeto e posso desistir a qualquer momento.
4. Tomei conhecimento que a entrevista inclui gravação áudio cuja transcrição será anónima.
5. Tomei conhecimento que a gravação áudio efetuada durante a entrevista será arquivada de forma segura pela estagiária e em separado deste consentimento informado.
6. Tomei conhecimento que as informações recolhidas durante a entrevista serão anonimizadas e que nenhum elemento relativo aos meus dados pessoais serão tornados públicos.
7. Dou o meu consentimento para que as informações anonimizadas recolhidas durante a entrevista possam ser usadas no trabalho final a que se destina o presente estudo.

Participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Email ou telefone: _____

Data: _____

Estagiária:

Confirmando que este consentimento informado foi entregue ao participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Inclusão dos alunos migrantes nas escolas do 1º ciclo do município de Alcobaça

Estagiária: Daniela Pereira

Contactos da estagiária: 914554798

Descrição do estudo: Sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. De momento, encontro-me a realizar um Estágio Curricular na Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça, no qual pretendo conhecer e compreender as estratégias de inclusão dos alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas de 1º ciclo do município de Alcobaça.

Metodologia do estudo: O referido estágio é composto por várias fases de recolha de dados, sendo que uma destas contempla a realização de uma entrevista a professores dos agrupamentos que compõem a rede educativa do município de Alcobaça. A entrevista será conduzida pela estagiária, nas instalações estabelecidas entre esta e a/o entrevistada/o, num local resguardado, de modo a assegurar a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária sendo que, a qualquer momento, os participantes podem desistir da entrevista ou pedir para retirar a informação concedida do estudo.

A recolha dos dados será realizada através das respostas decorrentes da entrevista, sem solicitar ou utilizar dados pessoais que o possam tornar identificável.

Por favor, leia atentamente o consentimento informado apresentado a seguir.

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu do Conselho Europeu de 27 de abril de 2016, e as suas especificidades nacionais – Lei nº 58/2019 de 8 de agosto e Lei nº 59/2019 de 8 de agosto.

1. Confirmo que li a folha informativa e que compreendo em pleno o que é esperado neste estudo.
2. Confirmo que tive a oportunidade de colocar questões e de obter resposta sobre o estudo.
3. Tomei conhecimento que não sou obrigado a participar neste projeto e posso desistir a qualquer momento.
4. Tomei conhecimento que a entrevista inclui gravação áudio cuja transcrição será anónima.
5. Tomei conhecimento que a gravação áudio efetuada durante a entrevista será arquivada de forma segura pela estagiária e em separado deste consentimento informado.
6. Tomei conhecimento que as informações recolhidas durante a entrevista serão anonimizadas e que nenhum elemento relativo aos meus dados pessoais serão tornados públicos.
7. Dou o meu consentimento para que as informações anonimizadas recolhidas durante a entrevista possam ser usadas no trabalho final a que se destina o presente estudo.

Participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Email ou telefone: _____

Data: _____

Estagiária:

Confirmo que este consentimento informado foi entregue ao participante:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo 5 – Guião de entrevista do chefe de Divisão de Educação e Juventude

Entrevista ao Chefe da Divisão de Educação e Juventude

Grelha de Entrevista

<i>Dimensões</i>	Questões	Informação Pretendida
<i>Caracterização do Entrevistado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Qual o seu percurso profissional? - Há quanto tempo se encontra a trabalhar na Câmara Municipal de Alcobaça? - Há quanto tempo se encontra no cargo de Chefe de Divisão? 	<ul style="list-style-type: none"> - Obter alguma informação base sobre o entrevistado, o seu percurso profissional e o seu percurso na Câmara Municipal de Alcobaça
<i>Caracterização da Divisão de Educação e Juventude</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como é constituída a Divisão de Educação e Juventude? - Que trabalho é desenvolvido pela Divisão? - De que forma a Divisão apoia os Agrupamentos de Escolas do município? - A Divisão apoia algum projeto dos Agrupamentos direcionado à inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira no contexto escolar? - Os Agrupamentos mostram interesse ou procuram ajuda da Divisão relativamente à formação no âmbito da interculturalidade? - Para si, qual a importância do envolvimento e do apoio da Divisão na inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira nas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a constituição da Divisão de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Alcobaça - Conhecer o trabalho que a Divisão de Educação e Juventude executa? - Compreender de que forma a Divisão de Educação e Juventude apoia os agrupamentos do município - Perceber se a Divisão de Educação e Juventude apoia os Agrupamentos nos seus projetos sobre a inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira no contexto escolar - Percecionar se os agrupamentos mostram interesse ou procuram ajuda da autarquia relativamente à formação no âmbito da interculturalidade - Compreender a perceção do entrevistado sobre a importância do envolvimento e do apoio da autarquia sobre a temática da inclusão dos alunos de

	<p>escolas dos Agrupamentos do município? - De que forma o faz?</p> <p>- A Divisão perspetiva projetos ou apoios para os Agrupamentos relativamente à inclusão de alunos estrangeiros nas escolas?</p> <p>- Na sua perspetiva, qual a importância e o impacto da presença de alunos de nacionalidade estrangeira na rede educativa do município?</p>	<p>nacionalidade estrangeira nas escolas dos agrupamentos do município e de que forma o faz</p> <p>- Conhecer possíveis projetos ou apoios aos Agrupamentos que a Divisão de Educação perspetiva implementar relativamente à inclusão de alunos estrangeiros nas escolas</p> <p>- Compreender a perspetiva do entrevistado sobre a importância e o impacto dos alunos de nacionalidade estrangeira na rede educativa do município</p>
<p><i>Caracterização da Rede Educativa do Município</i></p>	<p>- Como é que é composta a rede educativa do município de Alcobaça?</p> <p>- Nos últimos anos, a sociedade tem assistido a um aumento do fluxo migratório, como acontece aqui na região Oeste. Na sua perceção, que impacto teve, ou tem, este aumento de fluxo migratório no funcionamento da rede educativa?</p> <p>- Nas escolas dos Agrupamentos do Município existe uma grande diversidade de nacionalidades. Da sua perceção, quais as nacionalidades dos alunos que acarretam mais desafios no seu processo de inclusão ao contexto escolar português?</p> <p>- Em que Agrupamento de Escolas, percebe uma maior dificuldade e/ou mais desafiador o processo de inclusão de alunos com língua portuguesa não materna</p> <p>- Da sua perceção, qual é o perfil das famílias dos alunos migrantes? E dos alunos migrantes do 1º ciclo?</p>	<p>- Compreender a constituição da rede educativa do município de Alcobaça</p> <p>- Percecionar o impacto do aumento da chegada de alunos de nacionalidade estrangeira no funcionamento da rede educativa</p> <p>- Compreender a perceção do entrevistado sobre as nacionalidades dos alunos que se tornam mais desafiadoras decorrente do processo de inclusão no contexto escolar</p> <p>- Percecionar o agrupamento de escolas com mais dificuldade e/ou desafios no processo de inclusão de alunos que não falam português</p> <p>- Conhecer o perfil das famílias dos alunos migrantes, num total, e especificamente do 1º ciclo</p>

	<p>- Qual a sua perceção das expectativas que os encarregados de educação dos alunos migrantes apresentam da escola, numa fase inicial?</p>	<p>- Entender as expectativas iniciais dos encarregados de educação dos alunos de nacionalidade estrangeira nos primeiros contactos com a escola</p>
<p><i>Inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira em contexto escolar</i></p>	<p>- O que é para si, uma escola inclusiva? Refira quais as vantagens e desvantagens que encontra na escola inclusiva.</p> <p>- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira nas salas de aula, independentemente do seu nível de conhecimento/ domínio da língua portuguesa? Quais as vantagens? E as desvantagens?</p> <p>- De acordo com a sua perceção, qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos no contexto escolar?</p> <p>- Na sua opinião, de que forma as escolas dos Agrupamentos se adaptaram, e se encontram a adaptar, a este aumento de alunos de nacionalidade estrangeira?</p> <p>- No geral, que dificuldades e/ou desafios que as escolas dos agrupamentos apresentam decorrentes da inclusão alunos de nacionalidade estrangeira? E as escolas de 1º ciclo?</p> <p>- Quais as principais necessidades sentidas pelos Agrupamentos relacionados com contextos interculturais?</p>	<p>- Entender a visão do entrevistado sobre uma escola inclusiva, as suas vantagens e desvantagens</p> <p>- Entender a perspetiva do inquirido acerca da inclusão de alunos de língua estrangeira nas escolas, não obstante do seu nível de conhecimento e domínio da língua portuguesa, assim como as vantagens e desvantagens</p> <p>- Compreender a perspetiva do inquirido sobre o processo de inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira</p> <p>- Conhecer a perspetiva do entrevistado sobre a adaptação das escolas dos Agrupamentos ao aumento dos alunos de nacionalidade estrangeira</p> <p>- Compreender a perceção do entrevistado da dificuldades e desafios das escolas face à inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira</p> <p>- Entender quais são as necessidades que o entrevistado perceciona que os agrupamentos apresentam decorrentes dos contextos interculturais que lecionam turmas interculturais</p>

<p>- Algum Agrupamento recorreu ao município para auxiliar na atuação sobre essas dificuldades desses alunos estrangeiros?</p> <p>- Do seu conhecimento, algum Agrupamento de Escolas encontra-se a desenvolver algum projeto direcionado à inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira no contexto escolar? E algum fundo europeu, como o FAMI?</p>	<p>- Conhecer se algum agrupamento recorreu ao município para auxiliar nas dificuldades decorrentes dos alunos estrangeiros</p> <p>- Perceber o conhecimento do entrevistado sobre o desenvolvimento de projetos ou o envolvimento em fundos europeus dos agrupamentos de escolas do município</p>
--	--

Anexo 6 – Guião de entrevista dos diretores de agrupamentos de escolas

Entrevista aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas

Grelha de Entrevista

<i>Dimensões</i>	Questões	Informação Pretendida
<i>Caracterização do Entrevistado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Qual a sua área de formação inicial? - Lecionou durante quantos anos? E em que escolas? - Há quanto tempo desempenha o cargo de diretor do Agrupamento? - Fez alguma formação ao longo do seu percurso profissional, anterior e posteriormente ao cargo atual? 	<ul style="list-style-type: none"> - Obter alguma informação base sobre o entrevistado, a sua formação inicial e contínua e o seu cargo no Agrupamento
<i>Caracterização do Agrupamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Onde se encontra a Sede do Agrupamento? - Quantas escolas de educação pré-escolar, de 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário abarca o Agrupamento? - Qual o ciclo de estudos que compreende maior número de alunos? - Qual o ciclo de estudos que apresenta um maior número de alunos com nacionalidade estrangeira? - Qual a escola do Agrupamento com maior número de alunos estrangeiros? 	<ul style="list-style-type: none"> - Obter informação base sobre o agrupamento e a sua área de abrangência - Conhecer qual o ciclo de estudos com maior número de alunos no total e o maior número de alunos com nacionalidade estrangeira, como também a escola com maior número de alunos estrangeiros
<i>Perfil dos alunos de nacionalidade estrangeira do 1º ciclo do agrupamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nos últimos anos, a sociedade tem assistido a um aumento do fluxo migratório, como acontece aqui na região Oeste. Sem que essa evolução se tem refletido nas escolas do Agrupamento, em termos de aumento do número de estudantes estrangeiros? - Qual a sua percepção da representatividade das 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a evolução da chegada de alunos de nacionalidade estrangeira nas escolas do agrupamento - Compreender a percepção do entrevistado acerca das

<p>nacionalidades nas escolas de 1º ciclo do agrupamento (por ordem decrescente)?</p> <p>- Qual o perfil das famílias dos alunos migrantes do 1º ciclo?</p> <p>- No geral, que dificuldades as escolas e professores encontram nos alunos de nacionalidade estrangeira de 1º ciclo?</p> <p>- O agrupamento, ou alguma escola especificamente, sente/sentiu necessidade de atuar sobre essas dificuldades desses alunos estrangeiros?</p> <p>- No geral, os alunos de nacionalidade estrangeira do 1º ciclo quando chegam às escolas apresentam dificuldades em comunicar na língua portuguesa?</p> <p>- O agrupamento proporciona aos alunos o acesso a aulas de Português Língua Não Materna (PLNM)? Existe uma grande adesão às mesmas?</p> <p>- De que forma são integrados os alunos por turma se não possuem o número mínimo por nível de proficiência legislado? (Portaria nº223-A/2018, de 3 de agosto)</p> <p>- O Despacho nº 2044/2022, de 16 de fevereiro, permite aos alunos de PLNM a adequação da frequência de atividades letivas, numa fase inicial. Essa adequação é praticada nas escolas do Agrupamento?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos de língua estrangeira nas salas de aulas, independentemente do seu nível de conhecimento/ domínio da língua</p>	<p>nacionalidades presentes nas escolas de 1º ciclo do agrupamento</p> <p>- Entender o perfil das famílias dos alunos migrantes do 1º ciclo</p> <p>- Percecionar que dificuldades as escolas e professores encontram nos alunos de nacionalidade estrangeira de 1º ciclo, assim como se foi necessário atuar sobre essas dificuldades</p> <p>- Compreender a percepção do entrevistado face às dificuldades que os alunos estrangeiros do 1º ciclo podem apresentar em comunicar em português</p> <p>- Entender se os alunos do agrupamento têm acesso a aulas de PLNM e que de forma são integrados tendo em conta o número mínimo de alunos por turma e o nível de proficiência legislado na Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto</p> <p>- Percecionar a aplicabilidade da adequação da frequência de atividades letivas pelos alunos de PLNM, numa fase inicial da sua inclusão</p> <p>- Entender a perspetiva do inquirido acerca da inclusão de alunos de língua estrangeira nas escolas, não obstante do seu nível de conhecimento e domínio da língua portuguesa,</p>
---	--

Desempenho escolar dos alunos de nacionalidade estrangeira

<p>portuguesa? Quais as vantagens? E as desvantagens?</p> <p>- Como atuam face às famílias que tentam inscrever os alunos nas escolas com o ano letivo já a decorrer?</p>	<p>assim como as vantagens e desvantagens</p> <p>- Compreender como o Agrupamento atua face aos alunos que chegam ao sistema de ensino educativo com o ano letivo a decorrer</p>
<p>- Como compara os resultados escolares dos alunos de nacionalidade estrangeira e dos de nacionalidade portuguesa? O domínio da língua portuguesa tem influência? Existe diferença entre nacionalidades? Quais?</p> <p>- Que estratégias/atividades o Agrupamento apresenta ou disponibiliza de modo a apoiar os alunos no seu estudo e aprimorar os seus resultados?</p> <p>- Na sua ótica, considera que os alunos estrangeiros sentem maior necessidade de apoio na sua aprendizagem?</p> <p>- O Decreto-Lei nº 227/2005 define o regime de concessão de equivalência de habilitações estrangeiras dos ensinos básico e secundário. Na sua perspetiva, e face ao que observa, sente que a equivalência de habilitações do 1º ciclo se encontra adequada aos conhecimentos que os alunos revelam na prática?</p> <p>- Considera que existem diferenças no bem-estar social e psicológico dos alunos estrangeiros em comparação aos alunos portugueses? E entre os alunos estrangeiros identifica diferenças nas nacionalidades?</p>	<p>- Compreender a perceção do entrevistado sobre o desempenho escolar dos alunos de nacionalidade estrangeira e como este se encontra comparativamente aos alunos de nacionalidade portuguesa, ambos do 1º ciclo</p> <p>- Conhecer estratégias ou atividades que o Agrupamento disponibiliza para apoiar os estudos dos alunos e aprimorar os seus resultados e se os alunos estrangeiros carecem de um maior apoio na aprendizagem</p> <p>- Entender a perspetiva do entrevistado face à adequação da concessão de equivalência de habilitações estrangeiras no ensino português</p> <p>- Compreender a visão do inquirido quanto à existência de diferenças no bem-estar social e psicológico dos alunos estrangeiros comparativamente aos portugueses e se esse bem-estar das crianças estrangeiras varia consoante a nacionalidade</p>

Inclusão dos alunos estrangeiros em contexto escolar

<p>- O agrupamento segue alguma orientação na colocação de alunos migrantes nas turmas do 1º ciclo?</p> <p>- O que é para si, uma escola inclusiva? Refira quais as vantagens e desvantagens que encontra na escola inclusiva.</p> <p>- De acordo com a sua vivência qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos do 1º ciclo?</p> <p>- Quais as dificuldades que percebe ter surgido neste processo pelos professores? E pelos auxiliares de educação? Com que nacionalidades esse processo de inclusão é mais difícil? E com quais considera que é mais fácil? E porquê?</p> <p>- O agrupamento encontra-se envolvido em projetos que envolvem a inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira? Quais?</p> <p>- Quais os principais objetivos que se pretendem alcançar com esse(s) projeto(s)?</p> <p>- Desenvolvem medidas e/ou atividades direcionadas à inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira do 1º ciclo? Quais?</p> <p>- Perspetiva desenvolver futuramente projetos e/ou medidas referentes à inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira no contexto escolar?</p> <p>- Tendo em conta a sua perceção, sente que as escolas, professores e auxiliares, estão atentos e sensíveis</p>	<p>- Entender se o agrupamento segue alguma orientação relativa à colocação de alunos de nacionalidade estrangeira nas turmas do 1º ciclo</p> <p>- Entender o que para o entrevistado é uma escola inclusiva, as suas vantagens e desvantagens</p> <p>- Compreender a perspetiva do inquirido sobre o processo de inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira, as dificuldades e/ou constrangimentos presenciados nesse processo, como também quais as nacionalidades que apresentam mais facilidades e dificuldades nesse processo de inclusão</p> <p>- Compreender se o agrupamento se envolve em projetos sobre a inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira e quais os objetivos dos mesmos</p> <p>- Entender se o agrupamento desenvolve atividades ou medidas dirigidas à inclusão de alunos estrangeiros no 1º ciclo</p> <p>- Compreender se o entrevistado tem pretensões de desenvolver futuramente projetos e/ou medidas direcionados aos alunos de nacionalidade estrangeira no contexto escolar</p> <p>- Percecionar de que forma a escola e os seus elementos atentam ao bem-estar socio</p>
--	---

	<p>ao bem-estar socio emocional dos alunos migrantes do 1º ciclo?</p> <p>- Para si, qual a importância do envolvimento da autarquia e associações locais no apoio à inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira que a escola acolhe? Se se envolvem, de que forma?</p>	<p>emocional dos alunos migrantes do 1º ciclo</p> <p>- Entender, na perspectiva do entrevistado, de que forma a autarquia e instituições locais podem contribuir para a inclusão dos alunos estrangeiros na sociedade</p>
<i>Relação Escola/ Família</i>	<p>- Como define o envolvimento das famílias dos alunos de nacionalidade estrangeira do 1º ciclo nas atividades escolares dos mesmos?</p> <p>- Sente que essas famílias se interessam por pertencer à comunidade escolar?</p> <p>- Qual a sua percepção das expectativas que os encarregados de educação apresentam da escola, numa fase inicial?</p>	<p>- Compreender a visão do entrevistado face ao envolvimento das famílias de alunos com nacionalidade estrangeira nas atividades e comunidade escolar</p> <p>- Entender as expectativas iniciais dos encarregados de educação nos primeiros contactos com a escola</p>
<i>Formação de professores</i>	<p>- Quais são os principais dificuldades e/ou desafios dos professores de 1º ciclo que lecionam alunos de nacionalidade estrangeira?</p> <p>- Considera que os professores têm preparação suficiente para gerir a inclusão dos alunos estrangeiros na sala de aula?</p> <p>- Do seu conhecimento, no agrupamento existem professores com formação específica no domínio da interculturalidade?</p> <p>- Quais as principais necessidades sentidas pelos professores relacionados com contextos interculturais?</p>	<p>- Compreender a percepção do entrevistado da dificuldades e desafios de professores que lecionam turmas que integram alunos migrantes</p> <p>- Compreender a perspectiva do entrevistado face à preparação dos professores para gerir processos de inclusão dos alunos estrangeiros em sala de aula</p> <p>- Entender a existência de professores no agrupamento com formação no domínio da interculturalidade escolar</p> <p>- Entender quais são as necessidades que o entrevistado percebe que os professores que lecionam turmas</p>

<p>- De que forma o agrupamento suporta essas necessidades sentidas pelos professores no âmbito da interculturalidade?</p> <p>- Da sua perceção, os professores procuram formação no domínio da interculturalidade nas escolas? O Agrupamento ou o Município tentam proporcionar formação aos professores nesse sentido?</p>	<p>interculturais e de que forma suporta essas necessidades</p> <p>- Percecionar se os professores manifestam interesse em reunir mais conhecimentos sobre a interculturalidade e procuram formação nesse âmbito</p>
--	--

Anexo 7 – Guião de entrevista dos professores de 1º ciclo

Entrevista aos Professores de 1º Ciclo

Grelha de Entrevista



<i>Dimensões</i>	<i>Subdimensões</i>	<i>Questões</i>	<i>Informação Pretendida</i>
<i>Caracterização Sociodemográfica</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Concelho de residência e concelho onde leciona - Encontra-se deslocada da sua residência habitual? - Qual a sua área de formação inicial? - Após a licenciatura, fez mais alguma formação? Se sim, quais e quando? Que entidade financiou e/ou promoveu? - Nº de anos de docência - Desde que é professor(a), em quantas escolas diferentes lecionou? - Nº de anos a lecionar no agrupamento em que se encontra - Qual/ Quais o(s) ano(s) de escolaridade que leciona atualmente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Obter alguma informação sobre o docente entrevistado e a sua formação - Compreender o percurso profissional do entrevistado fora e dentro do atual agrupamento de escolas, a que anos de escolaridade se encontra a lecionar
<i>Caracterização da turma com alunos estrangeiros em sala de aula</i>		<ul style="list-style-type: none"> - No(s) ano(s) de escolaridade que leciona, quantos são os alunos de nacionalidade portuguesa? - No(s) ano(s) de escolaridade que leciona, quantos são os alunos de nacionalidade estrangeira? De que nacionalidades? E, mais ou menos, há quantos anos estão em Portugal/ na sua Escola? 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diversidade que caracteriza a turma que o entrevistado leciona, através do número de alunos de nacionalidade portuguesa, de nacionalidade estrangeira e quais as diferentes nacionalidades e, também, o tempo em que se encontram em Portugal e na escola referida
	Frequência das aulas de Português Língua Não Materna (PLNM)	<ul style="list-style-type: none"> - No(s) ano(s) de escolaridade que leciona, existem alunos cuja língua falada não é a língua portuguesa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a presença de alunos que não tenham a língua portuguesa como língua materna

<p>Estratégias de ensino/ aprendizagem</p>	<p>- Esses alunos frequentam aulas de Português Língua Não Materna (PLNM)? Se sim, quantos? Se não, porque não o fazem?</p> <p>- Considera que a frequência nessas aulas tem ajudado os alunos no seu processo de aprendizagem? Se sim, de que forma, pode dar exemplos? Se não, porquê?</p> <p>- E no seu processo de inclusão na comunidade escolar? Se sim, de que forma, pode dar exemplos? Se não, porquê?</p> <p>- O Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, permite aos alunos de PLNM a adequação da frequência de atividades letivas, numa fase inicial. Essa adequação é praticada na escola onde se encontra?</p> <p>- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos de língua estrangeira nas salas de aulas, independentemente do seu nível de conhecimento/ domínio da língua portuguesa? Quais as vantagens? E as desvantagens?</p> <p>- Sente dificuldade na comunicação com os seus alunos de nacionalidade estrangeira?</p> <p>- Que estratégias utiliza para superar essas barreiras?</p> <p>- E na relação desses alunos com os restantes alunos da turma/escola, a língua também é uma barreira?</p> <p>- Que metodologias utiliza no seu quotidiano com alunos estrangeiros, de forma a gerir o processo de ensino/</p>	<p>- Compreender se os alunos que não falam a língua de instrução frequentam aulas de PLNM e se estas têm contribuído para a aprendizagem da língua portuguesa e, consequentemente, facilitado o processo de aprendizagem e a inclusão desses alunos</p> <p>- Percecionar a aplicabilidade da adequação da frequência de atividades letivas pelos alunos de PLNM, numa fase inicial da sua inclusão</p> <p>- Entender a perspetiva do entrevistado acerca da inclusão de alunos de língua estrangeira nas escolas, não obstante do seu nível de conhecimento e domínio da língua portuguesa, assim como as vantagens e desvantagens</p> <p>- Compreender se o entrevistado sente dificuldades ao comunicar com os seus alunos de origem estrangeira, quais as estratégias a que recorre para superar as dificuldades de comunicação e se a relação entre os alunos também é dificultada pela comunicação</p> <p>- Compreender que metodologias o docente utiliza de forma a gerir o processo de ensino/ aprendizagem na</p>
--	---	---

	<p>aprendizagem em termos de planificação e avaliação das atividades?</p> <p>- Quais são as principais diferenças que encontra, ao nível da aprendizagem?</p> <p>- Como compara os resultados escolares dos alunos de nacionalidade estrangeira e dos de nacionalidade portuguesa? O domínio da língua portuguesa <u>influencia</u>? Existe diferença entre nacionalidades? Quais?</p> <p>- Que estratégias desenvolve para a melhoria desses resultados escolares dos alunos de nacionalidade estrangeira e portuguesa?</p> <p>- Os recursos disponibilizados pela escola são suficientes? Quais são? O que está em falta? E os recursos disponibilizados pelas autarquias e ministério?</p> <p>- O Decreto-Lei n.º 227/2005 define o regime de concessão de equivalência de habilitações estrangeiras dos ensinos básico e secundário. Na sua perspetiva, sente que a equivalência de habilitações do 1.º ciclo se encontra adequada aos conhecimentos que os alunos revelam na prática?</p> <p>- Considera que existem diferenças no bem-estar social e psicológico dos alunos estrangeiros em comparação aos alunos portugueses? E entre os alunos estrangeiros identifica diferenças nas nacionalidades?</p>	<p>planificação e avaliação das atividades</p> <p>- Entender quais as diferenças, ao nível da aprendizagem, que o entrevistado encontra nos seus alunos, assim como os resultados e a possível influência do domínio da língua portuguesa e das nacionalidades</p> <p>- Compreender se o docente desenvolve estratégias com o objetivo de melhorar os resultados escolares dos seus alunos e que recursos lhe são disponibilizados, por que entidades e de quais carece</p> <p>- Entender, na perspetiva do entrevistado, se a aplicação de equivalência de habilitações do 1.º ciclo se encontra adequada face aos conhecimentos e preparação que os alunos revelam em sala de aula e quais as nacionalidades em que tal Decreto-Lei menos se adequa</p> <p>- Compreender a visão do entrevistado quanto à existência de diferenças no bem-estar social e psicológico dos alunos estrangeiros comparativamente aos portugueses e se esse bem-estar das crianças estrangeiras varia consoante a nacionalidade</p>
<i>Relações estabelecidas</i>	- Quais são as principais dificuldades que enfrenta no seu	- Conhecer as principais dificuldades sentidas pelo

<p><i>entre a comunidade escolar</i></p>	<p>quotidiano na relação professor/aluno com os alunos estrangeiros?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como define as relações entre estes alunos e os alunos de nacionalidade portuguesa? - Como é a relação entre os alunos de nacionalidade estrangeira e os psicólogos, terapeutas e outros técnicos? E com os auxiliares das escolas? - Sente que os alunos de nacionalidade portuguesa auxiliam os colegas de nacionalidade estrangeira no seu processo de aprendizagem curricular? - Sente que também auxiliam na comunicação e aprendizagem da língua portuguesa? - Alguma vez presenciou ou teve de intervir em episódios que mostravam a existência de racismo ou xenofobia? Quem foram os envolvidos nesses episódios? Pode dar-nos exemplos de alguns desses episódios? Eles são mais frequentes em relação a alunos de que nacionalidade? Porque acha que isso acontece? 	<p>entrevistado na sua relação diária com os alunos estrangeiros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber como o entrevistado define a sua relação com os alunos imigrantes e como percebe a relação destes com os colegas e a comunidade escolar, como psicólogos, terapeutas, outros técnicos e auxiliares da escola - Percecionar de que forma os alunos de nacionalidade portuguesa ajudam os colegas de nacionalidade estrangeira nas suas aprendizagens curriculares, na aprendizagem da língua portuguesa e na sua comunicação com os outros - Conhecer se o entrevistado presenciou e/ou interveio em episódios que demonstravam a existência de racismo ou xenofobia, se existem com frequência e o motivo dos mesmos
<p><i>Inclusão dos alunos estrangeiros em contexto escolar</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para si, uma escola inclusiva? Refira quais as vantagens e desvantagens que encontra na escola inclusiva. - De acordo com a sua experiência qual é o balanço que faz do processo de inclusão destes alunos? - Quais as dificuldades/ constrangimentos que tem encontrado neste processo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender o que para o entrevistado é uma escola inclusiva, as suas vantagens e desvantagens - Compreender a perspetiva do entrevistado sobre o processo de inclusão dos alunos de nacionalidade estrangeira, como também as dificuldades e/ou constrangimentos presenciados nesse processo

	<p>- Na sua opinião, qual o papel do professor na inclusão dos alunos estrangeiros na escola?</p> <p>- Que estratégias e/ou atividades desenvolve para promover a inclusão destes alunos estrangeiros na escola? E para promover as relações entre os colegas?</p> <p>- Existem casos de ingressões de alunos estrangeiros na escola a meio do ano letivo? Se sim, como se organiza e que estratégias cria com a chegada de novos alunos estrangeiros?</p> <p>- Na sua opinião, a diversidade em sala de aula constitui um aspeto positivo ou negativo para os alunos de origem portuguesa? Porquê?</p> <p>- Concorda que o modelo de composição de turmas que vise a heterogeneidade ao nível da nacionalidade dos alunos facilita o processo de integração social das crianças estrangeiras? E o sucesso escolar?</p> <p>- Concorda que esse modelo promove o bem-estar socio emocional das crianças estrangeiras?</p> <p>- De que forma a Escola/ Agrupamento/Município atuam no processo de inclusão dos alunos estrangeiros no contexto escolar?</p> <p>- Na sua opinião, de que modo o papel da escola tem influência na inclusão dos alunos estrangeiros? E dos colegas? E do Ministério?</p>	<p>- Entender o ponto de vista do entrevistado sobre o papel do professor na inclusão dos alunos estrangeiros na escola e que estratégias e/ou atividades desenvolve para promover essa inclusão e a relação entre os alunos</p> <p>- Conhecer se existem casos de ingresso de alunos estrangeiros na escola com o ano letivo já a decorrer e a que estratégias o entrevistado recorre tendo em conta a chegada desses alunos na turma</p> <p>- Compreender se o entrevistado concebe a diversidade em sala de aula como um aspeto positivo ou negativo para os alunos de origem portuguesa e o que fomenta essa opinião</p> <p>- Conhecer a posição do entrevistado quanto ao favorecimento da integração social e sucesso escolar das crianças estrangeiras através da composição de turmas heterogêneas, bem como quanto à promoção do bem-estar socio emocional destas crianças</p> <p>- Entender a perspetiva do entrevistado acerca da atuação da Escola/ Agrupamento/ Município no processo de inclusão dos alunos estrangeiros na escola e da influência dos colegas, escola e Município nesse mesmo processo</p>
--	--	---

	<p>- De que forma a interculturalidade é incluída nas dinâmicas/ atividades em sala de aula?</p> <p>- Alguma vez fez formação nesta área da interculturalidade? Que entidade promoveu? E financiou? (Se fez formação)</p> <p>- Porque sentiu necessidade de fazer essa formação? Qual foi o contributo dessa formação nas suas práticas de ensino? (Se não fez formação)</p> <p>- Considera que a formação no âmbito da interculturalidade em contexto escolar iria acrescentar/ melhorar as suas práticas? De que forma?</p> <p>- De que modo são entendidas e geridas as manifestações culturais diferenciadas das crianças estrangeiras pelos professores? E pelas crianças portuguesas?</p> <p>- Em que medida considera que o agrupamento/escola se adapta às manifestações culturais das crianças estrangeiras, por exemplo, em questões de alimentação e rotinas religiosas?</p>	<p>- Compreender de que forma o entrevistado inclui a interculturalidade nas dinâmicas e atividades que desenvolve em sala de aula</p> <p>- Conhecer se o entrevistado possui alguma formação ou participou de algum workshop/ conferência na área da interculturalidade, que entidade a promoveu e financiou. No caso afirmativo, compreender porque sentiu necessidade de a realizar e como contribuiu para as suas práticas. No caso negativo, se este considera, e de que forma, iria acrescentar ou melhorar as suas práticas educativas</p> <p>- Compreender de que forma os professores e crianças portuguesas entendem e sabem gerir as diferentes manifestações culturais das crianças estrangeiras e de que forma o agrupamento e/ou a escola se adapta a elas</p>
<p><i>Relação Escola/ Família</i></p>	<p>- Quais as principais dificuldades que sente na sua relação/comunicação com os encarregados de educação dos alunos de nacionalidade estrangeira? Existe alguma diferença de acordo com a nacionalidade?</p> <p>- Consegue identificar experiências positivas e/ou negativas que teve no</p>	<p>- Conhecer as dificuldades sentidas pelo entrevistado na sua relação e comunicação com os encarregados de educação dos alunos imigrantes e possíveis diferenças entre nacionalidades</p> <p>- Conhecer vivências positivas e/ou negativas que o entrevistado teve no contacto</p>

	<p>relacionamento com as famílias? Pode dar exemplos?</p> <p>- Numa fase inicial, existe alguma explicação/ esclarecimento dada aos encarregados de educação imigrantes acerca do funcionamento do sistema educativo português? De que forma é realizado?</p> <p>- Com que frequência os encarregados de educação/ pais dos alunos imigrantes comparecem na escola? De forma voluntária ou quando são convocados? Existe alguma diferença de acordo com a nacionalidade?</p> <p>- Na sua perspetiva, sente que os encarregados de educação se envolvem e acompanham a vida escolar do seu educando? De forma voluntária ou quando são convocados? Existe alguma diferença de acordo com a nacionalidade?</p> <p>- A forma como os encarregados de educação percebem a escola, influencia a forma como o educando encara e experiencia a escola?</p>	<p>com as famílias dos alunos estrangeiros</p> <p>- Compreender a existência de explicações ou esclarecimentos que enquadrem, num momento inicial, os encarregados de educação imigrantes sobre o sistema educativo português e como são realizados</p> <p>- Compreender a frequência e a voluntariedade com que os encarregados de educação dos alunos imigrantes comparecem na escola, assim como as possíveis diferenças entre nacionalidades</p> <p>- Conhecer como as famílias estrangeiras se envolvem e acompanham a vida escolar dos seus educandos, como também possíveis diferenças entre nacionalidades, e de que forma a sua perceção influencia a forma como o educando encara a escola</p>
--	---	--